

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra Luciana Dalmagro

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST

Florianópolis
2010

Sandra Luciana Dalmagro

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação, como pré-requisito para obtenção do título de doutor em educação, na linha de pesquisa Trabalho-Educação.

Orientadora: Dra. Célia Regina Vendramini

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

D148e Dalmagro, Sandra Luciana

A escola no contexto das lutas do MST [tese] / Sandra
Luciana Dalmagro; Célia Regina Vendramini. -
Florianópolis, SC, 2010.

312 p.: grafs.

Tese(doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escolas. 3. MST. 4. Conflito social.
I. Vendramini, Celia Regina. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU 37

Sandra Luciana Dalmagro

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de doutor em educação.

Universidade Federal de Santa Catarina

Tese defendida em 4 de maio de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Célia Regina Vendramini - UFSC

Examinador: Dr. Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP

Examinadora: Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo – UNEB

Examinadora: Dra. Edna Garcia Maciel Fiod – UFSC

Examinadora: Dra. Nise Jinkings – UFSC

*Por um lado, é necessário modificar as
condições sociais
para criar um novo sistema de ensino;
por outro, falta um sistema de ensino
novo
para poder modificar as condições
sociais.
Consequentemente, é necessário partir
da situação atual.*

(Marx, 1869).

Parada do velho novo

Bertold Brecht

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando,
mas ele vinha como se fosse o Novo.

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e
exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.

A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos
gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.

Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-
se em direção à capital.

Em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam:

Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!

E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais
que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal
levava consigo o Novo e o exibia como Velho. O Novo ia preso em
ferros e cobertos de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus
membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era
luz dos fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o
Novo, sejam novos como nós! Seria ainda audível, não tivesse o trovão
das armas sobrepujado tudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Célia Vendramini pela orientação rigorosa e generosa. Pela persistência em aspectos nos quais tive maior dificuldade e pela dedicação além das questões acadêmicas.

Aos professores Edna Fiod, Paulinho Tumolo, Bernardete e Idaeto Aued e Iracema S. de Souza os quais desempenharam um papel importante em minha formação acadêmica.

Ao CNPq pela bolsa de pesquisa na segunda metade do curso a qual possibilitou maior aprofundamento nos estudos.

À minha família. À minha mãe Zélia, pela base nos estudos, pela mulher trabalhadora aguerrida e pela luta social latente; a meu pai Anselmo, pela objetividade e pela vida no campo. Agradeço a eles, a meus irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo carinho e pela família que constituímos.

À Geraldina pelo apoio permanente, pelos papos e pela lição de vida sempre inspiradores. Agradeço também pela correção do texto.

À família Alves pelo apoio e cuidado familiar no período do curso.

Aos colegas do TMT e Gepoc e demais colegas e amigos da UFSC com quem estudamos, divagamos, lutamos, brincamos.

À Isabela Camini, amiga, colega e conselheira. Pelo apoio incondicional. Por ter motivado e compartilhado o trabalho e a vida nos últimos anos. Agradeço também à(s) equipe(s) dos Cadernos da Escola Itinerante-MST-PR pelo espaço de reflexão e companheirismo.

Ao Setor de Educação do MST, espaço coletivo de elaboração de uma proposta teórica e prática de escola. Em meio a condições tão adversas busca transformar a escola radicalmente colocando-a em sintonia com a luta social revolucionária. Espaço onde também tenho me formado. Agradeço ainda pelas oportunidades de refletir elaborações da tese.

Ao MST de Santa Catarina pelo aprendizado de muitos anos. Aos muitos amigos e companheiros assentados, acampados, militantes e dirigentes.

À UFFS, especialmente a Paulo Mayer, pela compreensão nos dias finais de elaboração da tese.

A meus amigos de longa data: Cesinha, Deise, Morgana, Ronei, Zeca e Paulinha e a tantos outros amigos queridos cujas escolhas pessoais e estruturas sociais nos ligam há muitos anos.

Ao Emiliano, criança linda! Sua chegada – inesperadamente esperada - trouxe consigo um mundo mais aberto, menos rígido, mais pleno. A cada dia cresce mais encantador. Surpresa maravilhosa da vida.

Ao Marcelos, meu companheiro, pelo apoio, diálogo e por crescermos juntos. Por suportar as dificuldades comigo. Pelo Emiliano. Por ser íntegro e especialmente por amar.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a importância atribuída à escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, investigando o conjunto do trabalho escolar desenvolvido por esse Movimento. A problemática da pesquisa situa-se em um contexto de aprofundamento das contradições sociais no modo capitalista de produção, do avanço do capital no campo brasileiro e na crescente precarização da escola ofertada à classe trabalhadora. Nessa realidade contraditória, o MST desenvolve um vasto trabalho educacional por dentro do sistema público, buscando articular a escola aos seus interesses de classe, de onde surge nossa questão de pesquisa: qual o sentido da luta por escola no MST e como ela se articula com a luta mais geral do MST e da classe trabalhadora? O que há na instituição escolar que interessa ao MST? Por qual escola o Movimento luta? O que essas escolas evidenciam na direção da emancipação? Para responder a essas indagações buscamos nas obras de Marx, Lukács e Mészáros a explicação das estruturas contraditórias e alienantes das sociedades divididas em classe, a fragmentação do trabalho e do conhecimento. Também nos empenhamos em apreender como a sociedade capitalista molda a instituição escolar e quais seriam os fundamentos para ela voltar-se à emancipação humana, apoiando-nos em Manacorda, Suchodolski, Pistrak e Freitas. Detivemo-nos ainda em situar a luta do MST no contexto do campo brasileiro. Em termos metodológicos realizamos pesquisa nos documentos do MST sobre escola; entrevistas com integrantes desse Movimento; pesquisa bibliográfica de teses e observações em atividades do setor de educação. Buscamos identificar como a questão escolar se constitui na trajetória desse Movimento Social, qual o sentido atribuído à escola, os objetivos que dela se esperam, a concepção que a orienta, as principais dificuldades de implementação da proposta e a novidade desta experiência. Evidenciamos haver grande articulação entre a construção de um projeto escolar no Movimento e o conjunto das lutas empreendidas por este. O sentido maior atribuído à escola é o de ligar-se à transformação social, especialmente por meio de três objetivos: a formação para o trabalho, para o conhecimento elaborado e para a formação de militantes. A experiência estudada busca construir um novo conteúdo/forma escolar, tendo por base a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo. Identificamos, porém, dificuldades para realizar essa articulação dialética entre forma e conteúdo, com maior fragilização do acesso ao saber culto.

Observamos, ainda, grande expectativa sobre as possibilidades de a escola contribuir com a formação pretendida num contexto de descenso das lutas sociais. Entendemos, finalmente, que a experiência estudada revela uma importante contribuição à construção de uma escola coerente com a perspectiva da emancipação humana, gestada no seio da luta do MST.

Palavras chaves: Escola; Movimento Sem Terra; Luta de classes.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the importance attributed to school by the Rural Landless Workers Movement – MST. Besides, it will investigate the whole school work developed by that Movement. The research problem lies in the deepening of social contradictions in the capitalist way of producing, in the rising capital of Brazilian field and in the increasing precarity of schools attended by the working class. Within this contradictory reality, the MST develops an extensive educational work through the public system and tries to articulate school to their interests. Based on that, our research questions have raised: why is it worth for MST struggling for school and how is school articulated with the more general struggle of MST and working classes? What is the MST interested in at the school institution? What kind of school does the Movement fight for? How do such schools guide towards emancipation? To answer the aforementioned questions, we sought explanation for alienating contradictory structures of societies divided into classes as well as for fragmentation of both work and knowledge according to Marx, Lukács and Mészáros. In addition, we tried to grasp how the capitalist society shapes the school institution and how the school would give the direction for human emancipation as indicated by Manacorda, Suchodolski, Pistrak and Freitas. Besides, we tried to situate the MST's struggle within Brazilian context. As for the methodological aspects, we examined the MST school documents, interviewed the MST members, carried out bibliographic research in dissertations and observed educational activities. Then, we tried to identify the following aspects: how the school issue constitute itself in the MST trajectory, what meaning is attributed to school, what objectives are expected from it, which conception guides it, what are the main difficulties for implementing the MST school and what is new in that experience. We have found out evidence of great articulation between the construction of school project in the Movement and the set of fights undertaken by it. The greatest meaning attributed to school is the one associated with social transformation, especially through three objectives: educating for work, educating for elaborated knowledge and educating for militant organization. The studied experience tries to build a new content/shape of school whose basis is Popular Education, Socialist Pedagogy, The Pedagogy of Movement and Field Education. We have identified, however, difficulties to perform the dialectic articulation between shape and content, thus fragilizing the access to cultured knowledge. Furthermore, we have observed great expectations concerning the

possibilities of school providing contributions to the intended education in a context of descending social fights. Nevertheless, the studied experience revealed an important contribution to the construction of schools coherent with the perspective of human emancipation, created in the midst of MST's struggle.

Keywords: School; Landless Workers Movement; Fight of classes.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Área de Livre Comércio da Américas.
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito.
CPP - Coordenação Político-Pedagógica.
CPT - Comissão Pastoral da Terra.
CUT - Central Única dos Trabalhadores.
DER /FUNDEP - Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento,
Educação e Pesquisa da Região Ceileiro.
EFA'S - Escolas Famílias Agrícolas.
EJA - Educação de Jovens e Adultos.
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes.
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária.
ONG – Organização Não-Governamental.
ONU - Organização das Nações Unidas.
PIB – Produto Interno Bruto.
PROCERA- Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária.
PROEX- Pró -Reitoria de Extensão.
PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PT- Partido dos Trabalhadores.
SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados.
TAC- Técnico em Administração Cooperativista.
TCU – Tribunal de Contas da União.
UDR - União Democrática Ruralista.
UFBA – Universidade Federal da Bahia.
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.
UFG – Universidade Federal de Goiás.
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.
UNB - Universidade de Brasília.
UNEB – Universidade do Estado da Bahia.
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
USP - Universidade de São Paulo.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICOS

Gráfico 1: Brasil – Número de ocupações – 1988-2008.....	118
----------------------------------------------------------	-----

QUADROS

QUADRO 1. PRIMEIRO PERÍODO: CONSTITUIÇÃO DA QUESTÃO ESCOLAR NO MST	198
QUADRO 2. SEGUNDO PERÍODO: CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA DE ESCOLA NO MST	199
QUADRO 3. TERCEIRO PERÍODO: DA ESCOLA À EDUCAÇÃO NO MST.....	200
QUADRO 4. QUARTO PERÍODO: MASSIFICAÇÃO E “CRISE” DA ESCOLA	201
QUADRO 5. MOMENTO ATUAL: TENTATIVA DE RETORNO À ESCOLA DE ASSENTAMENTO	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	33
A EDUCAÇÃO DE UM PONTO DE VISTA HISTÓRICO.....	33
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO REAL E O MÉTODO DIALÉTICO	35
1.2 TRABALHO, CONHECIMENTO E A HISTORICIDADE HUMANA	43
1.3 A QUESTÃO EDUCACIONAL NA TEORIA MARXISTA	49
1.4 A CONTRIBUIÇÃO DE MARX E ENGELS À PEDAGOGIA	54
CAPÍTULO 2	67
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E BASES DA ESCOLA BURGUESA.....	67
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS	68
2.2 O DEBATE SOCIOLÓGICO DA ESCOLA NO CAPITALISMO OU A ESCOLA (RE)PRODUZ A SOCIEDADE	77
2.3 SOBRE A CHAMADA “CRISE DA ESCOLA”	84
2.4 O TRABALHO, O CONHECIMENTO E A GESTÃO ESCOLAR.....	87
CAPÍTULO 3	93
O MST NO ATUAL CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES.....	93
3.1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO CAMPO	94
3.2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	111
3.3 O TRABALHO E A PRODUÇÃO NOS ASSENTAMENTOS.....	134
3.4 A FORMAÇÃO NO MST	142
3.5 O DEBATE SOBRE A CLASSE TRABALHADORA E O MST	146
CAPÍTULO 4	159
HISTÓRIA DA ESCOLA NO CONTEXTO DO MST	159
1º PERÍODO: CONSTITUIÇÃO DA QUESTÃO ESCOLAR	163
2º PERÍODO: CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA DE ESCOLA	169
3º PERÍODO: DA ESCOLA À EDUCAÇÃO NO MST	178
4º PERÍODO: MASSIFICAÇÃO E “CRISE” DA ESCOLA.....	187
MOMENTO ATUAL: TENTATIVA DE RETORNO À ESCOLA DE ASSENTAMENTO	193
CAPÍTULO 5	203
O SENTIDO DA ESCOLA NO MST	203

5.1 FONTES DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST	203
5.2 OBJETIVOS DA ESCOLA NO MST	226
5.2.1 <i>A formação para o trabalho</i>	234
5.2.2 <i>O conhecimento elaborado e a ciência</i>	238
5.2.3 <i>A formação de militantes</i>	248
5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST	257
5.4 A POTÊNCIA DO NOVO NA ESCOLA NO MST	266
CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICE A - RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS	299
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	303
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2	307
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA 3	311

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo analisar a importância atribuída à escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Optamos por estudar a experiência escolar do MST como um todo – sua proposta, implementação e desenvolvimento – e o fizemos não nos concentrando em uma unidade escolar específica, mas na totalidade da experiência em questão. O MST possui um vasto trabalho educacional e escolar que compreende a educação fundamental, média e profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos e cursos superiores de graduação e pós. Atua em escolas de assentamento, acampamento (em alguns estados denominadas Escolas Itinerantes), em centros de formação e cursos de nível médio e superior destinados aos militantes.

Segundo dados do setor de educação do MST, atualmente existem em suas áreas (assentamento e acampamento) cerca de duas mil escolas, destas, 250 tem educação fundamental completa e apenas 50 possuem o ensino médio. Há aproximadamente 300 mil pessoas estudando em escolas públicas, da infância à Universidade, passando pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto aos professores, nas escolas dos assentamentos e acampamentos atuam dez mil e mais cinco mil outros trabalhadores em Educação. Nos cursos organizados pelo MST já se formaram mais de dois mil professores e o número atual de turmas de Cursos Formais, incluindo o Ensino Médio e a Educação Superior é de 50. Na EJA o número de turmas organizadas pelo MST, hoje, é de quase mil e o total de educandos em torno de 10 mil.

Trata-se, enfim, de uma vasta rede de escolas, na sua maior parte públicas, que se localizam em áreas de influência do MST ou sob sua coordenação. Este estudo não focou especificamente nenhum desses cursos, níveis ou experiências mencionadas, mas centrou-se na presença da instituição escolar nesse Movimento Social de maneira geral, tendo por fim analisar que sentido o MST atribui à escola, qual a concepção que dela tem, considerando-se a totalidade deste experimento.

Essa questão tem sua origem na experiência de nosso trabalho no setor de educação do referido Movimento, por um período de quase dez anos. A proposta escolar desenvolvida no MST despertava a atenção; considerávamos aquela experiência de escola muito interessante pois pretendia subverter o conteúdo/forma escolar predominante. Em contrapartida, a condição real de trabalho de muitas delas e do próprio MST faziam-nos questionar qual era mesmo o objetivo de lutar para que as escolas fossem instituídas em suas áreas. Convivendo com essa realidade, ora identificávamos o empenho de muitos esforços das

famílias assentadas, acampadas e militantes em relação à escola, o que efetivamente assegurava um diferencial dessa instituição nesse espaço, ora as víamos abandonadas, imersas na mesma problemática do conjunto das escolas no país. Esta percepção foi expressa em meu Memorial de seleção para o doutorado (2005) da seguinte forma:

Minha avaliação é de que o Movimento possui uma proposta e uma experiência de educação escolar ousada e original, apesar das grandes dificuldades que possui para implementá-la, conseguindo apontar alternativas para muitos dos problemas enfrentados por esta instituição em nosso país. Como pontos positivos destacaria desta proposta a gestão democrática, a organização coletiva dos educadores, a participação ativa dos estudantes, a inter-relação escola e comunidade. Mas são dois os pontos que me chamam a atenção: 1) a idéia de trazer a totalidade da vida humana para dentro da escola, ou seja, esta não é concebida apenas como espaço onde se trata o conhecimento, mas onde as múltiplas dimensões humanas são postas em reflexão e tratadas pedagogicamente. O ser humano é o foco central da escola. 2) a vinculação estabelecida entre Movimento Social e escola permite ao MST apropriar-se da escola, conseguindo ver ali um espaço importante de construção de seu projeto político (DALMAGRO, 2005, p. 7).

Debruçando-nos sobre a trajetória histórica do Movimento, é possível perceber, no que diz respeito à educação, que a partir dos anos 1997/8 vem crescendo a importância do estudo no MST, com a atuação do setor de educação em vários níveis e esferas, quais sejam, a educação infantil, fundamental, média, a Educação de Jovens e Adultos, cursos superiores de graduação, a escolarização de militantes entre outras ações de formação que não especificamente de escolarização e também ligadas a outros setores da Organização. A força do estudo e da escola se expressou em 2005 numa “palavra de ordem”¹ do MST que afirmava: “Todo Sem Terra estudando!”. A rigor, no MST, o estudo não é algo que ocorre apenas na escola e nem a referida palavra de ordem tinha

¹ As “palavras de ordem” são bastante utilizadas no MST e expressam de maneira sintética uma idéia-força. São apresentadas de maneira objetiva e afirmativa e têm por fim politizar e mobilizar rumo à direção expressa.

essa conotação reducionista. Porém, como boa parte dos militantes que se encontravam estudando e dos cursos oferecidos ligavam-se à escolarização, sem dúvida esta era uma questão presente.

Todavia, durante o período de trabalho no referido setor, chamava-me a atenção uma questão pouco abordada na proposta de educação do MST, como também uma limitação de boa parte das escolas: o trato com o conhecimento acumulado. Ao mesmo tempo em que alguns documentos sobre educação afirmavam a importância do acesso à escola e, por extensão, à ciência e aos conhecimentos básicos, outros pouco davam-lhe valor, e se detinham sobre diversos aspectos, muitos dos quais de grande relevância e originalidade, mas que em seu conjunto pareciam atribuir uma diversidade de funções à escola, algumas que ela não podia resolver sozinha, outros que pulverizavam a ação desta. Enfim, a meu ver, carecia-se de identificação dos limites e possibilidades da escola, bem como de formulações mais objetivas acerca dos propósitos do Movimento para com esta.

Hoje pensamos que a questão que orientou esta tese – qual o propósito do MST para com a escola – reflete um momento da questão escolar no Movimento, no qual a existência de grande número de escolas e cursos que todavia não respondiam satisfatoriamente ao esperado, como veremos adiante, fazia com que tal pergunta fosse efetuada por mais pessoas, se não pelo próprio Movimento Social, como depois pudemos constatar, sendo motivo de reflexão em diversas situações, como a expressa no Caderno de Educação n. 13.

É momento de voltar a discutir com toda nossa base “o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST”, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos sujeitos (MST, 2005a, p.6).

Em face dessa questão que envolvia meu trabalho e militância é que, já no curso de doutorado, formulamos a seguinte **questão de pesquisa**: qual o sentido da luta por escola no MST e como ela se articula com a luta mais geral do MST e da classe trabalhadora? Essa questão continha em si outras perguntas: qual o sentido histórico da luta do MST por educação escolar? O que há na instituição escolar que interessa ao MST? Por qual escola o Movimento luta? O que as escolas “do MST” evidenciam na direção da emancipação? Como articular uma

luta que se dá, por um lado, no âmbito do Estado e, por outro, na sua radical contestação?

Formulamos então algumas **hipóteses** de trabalho, as quais ao longo de nossos estudos foram revistas, mas basicamente continham as seguintes suposições:

H1) A novidade da escola no MST está em sua articulação com as lutas sociais.

No Movimento Sem Terra se desenvolve uma rica experiência educacional, qual seja, a vinculação da escola aos interesses dos trabalhadores, possivelmente umas das mais avançadas do país. Supomos que o avanço da experiência escolar do MST se deva ao fato de que tal experiência ocorre no interior de um movimento social contestador, isto é, a escola encontra-se inserida em um projeto de transformação social radical e a ele está articulada. A escola no MST aponta para a superação da escola liberal, pois está enraizada na educação originada das lutas sociais que almejam a superação das relações burguesas e para tanto forçam o desenvolvimento de novos conteúdos e formas de escola. A inversão no projeto de escola é possível, pois se situa numa inversão do projeto de sociedade que propõe o MST. Nesse sentido, pensamos que a escola no MST avança em relação à escola burguesa quando atua com a complexidade da vida humana, suas contradições e suas múltiplas dimensões.

H2) Supervalorização da escola, de suas possibilidades formativas.

Há indícios de uma supervalorização da escola, transferindo para ela funções a que não pode responder. Identificamos uma grande expectativa quanto a suas possibilidades formativas para o trabalho, a militância, a ética, enfim, a formação de “novos sujeitos sociais”. Evidentemente a escola pode dar uma grande contribuição na formação do novo homem, mas só o faz em sintonia com uma base material que a demanda, no caso, por exemplo, os embates políticos realizados pelo MST, a luta para edificar nos assentamentos e acampamentos novas formas de trabalho e de relações entre os homens, etc. Parece-nos que a idealização das possibilidades formativas da escola decorre, em boa medida, das dificuldades que o MST encontra nos assentamentos para a edificação de relações de trabalho e de vida superiores às capitalistas, além da estagnação das possibilidades de realizar a Reforma Agrária na política nacional. Este quadro, acentuado nos últimos anos, tem acarretado maior complexidade e levado a dificuldades na luta empreendida pelo MST, desfavorecendo a formação de base, de

militantes e dirigentes, cujo papel formativo passa inconscientemente a ser mais atribuído à escola.

H3) Dificuldade de articulação dialética entre conteúdo e forma escolar.

Se de um lado grande é a importância atribuída à escola no que se refere à formação política, ideológica e afins, por outro, parece haver uma fragilização da função escolar no trato com o conhecimento elaborado. Esta questão aparece como um ponto de pouca reflexão ou esclarecimento, muitas vezes tomado de maneira imediata e utilitária. O Movimento tem presente que a forma escolar vigente atua contrariamente a seus interesses e, portanto, empenha-se em mudá-la. Entretanto, em face da complexidade, nas atuais circunstâncias históricas e concretamente na realidade das escolas de acampamento e assentamento, da luta para fazer emergir um novo conteúdo/forma escolar de maneira combinada, o acesso ao conhecimento e a cultura elaboradas acabam ficando mais fragilizados. Atribuímos grande positividade à experiência escolar do MST em buscar refazer o método de educação que se realiza na escola, questão complexa e de grande relevância. Pensamos que este esforço deve estar articulado à defesa da escola como espaço que tem por função possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado, conhecimento este que é central na organização do trabalho escolar e que entendemos imprescindível à formação do militante do MST na atualidade.

Considerando esse contexto, delimitamos os seguintes objetivos em torno dos quais gira o eixo deste estudo:

Objetivo Geral:

- Analisar a luta do MST por escola articulada com os interesses mais gerais deste Movimento e com a luta pela emancipação humana.

Objetivos Específicos:

- Analisar a trajetória da luta do MST por escola, identificando os momentos e questões fundamentais na construção de seu projeto educacional e sua relação com a totalidade da luta do MST;
- Compreender os propósitos do MST para com a escola;
- Discutir o embate entre a escola proposta pelo MST e a escola burguesa;
- Analisar avanços e limites na experiência escolar do MST em relação à forma escolar hegemônica;
- Debater a possibilidade de a escola contribuir nos processos de mudança social e a educação/formação humana gerada no MST;

Para atender os objetivos propostos e responder à questão orientadora da tese, foram desenvolvidas pesquisas tais como, bibliográfica, documental e de campo, conforme segue:

Pesquisa bibliográfica

Compreendeu os estudos teóricos que dão sustentação à tese, enfocando os seguintes temas e categorias:

O Trabalho: A dialética relação entre matéria e consciência, ou a primazia da produção da vida sobre as formas de educação. A concepção marxista de trabalho. O trabalho no capitalismo e seu lugar na emancipação. Os principais autores são Marx, Lukács e Mészáros.

A teoria marxista da educação: A educação como produção da sociedade, como dela decorrente e a ela necessária, e reflexivamente, como expressão de tal materialidade. A divisão da sociedade em classes e o antagonismo entre os projetos educativos. A união trabalho, ensino e luta social. Os principais autores que embasaram esses estudos foram Marx, Engels, Suchodolski, Manacorda e Mészáros.

A escola: Constituição histórica do espaço escolar. A escola liberal burguesa e as necessidades da época moderna. A escola e o embate da luta/interesses de classe. A escola liberal/capitalista e seu contraponto, a escola socialista. Embasamos-nos fundamentalmente em Manacorda, Snyders, Saviani, Freitas e Pistrak.

Luta de Classes/MST: A contradição fundamental da sociedade capitalista: capital e trabalho. A luta de classes, os movimentos sociais e o MST. O MST como expressão da contradição da sociedade capitalista, a degenerescência dessa sociedade e a luta pela produção da vida, de onde surge a possibilidade do novo. Destacamos os estudos de Mészáros, Silver, Vendramini e Thompson.

A pesquisa bibliográfica consta ainda do estudo de teses existentes no Portal da Capes, que tinham como foco de análise a escola no MST, das quais foram selecionadas sete: Machado (2003), Caldart (2004), Floresta (2006), Araújo (2007), Camini (2009), D'agostin (2009) e Garcia (2009). Dessas teses, duas foram defendidas na UFRGS, uma na UFPR, duas na UFBA duas na UNICAMP.

Os aspectos selecionados para análise das teses foram: Problema e objetivos de pesquisa; Metodologia; Descrição da escola pesquisada; Autores de referência; Concepção de educação; Concepção de escola; O papel da escola da luta do MST; O que aponta como novidade na educação escolar no MST; Principais limites encontrados nas escolas ou para implementação da proposta; Conclusão sobre o potencial da educação escolar do MST.

É importante aqui esclarecer quais critérios utilizamos para diferenciar a presente tese das demais já existentes e aqui assinaladas. Nosso estudo visou analisar a experiência escolar do MST considerando-se a totalidade desse experimento, seus diversos aspectos e questões, consistindo numa espécie de balanço ou síntese geral de tal objeto. As teses por nós estudadas detiveram-se em analisar alguns aspectos dessa experiência, ou uma das formas de escola existentes no interior do MST ou ainda uma unidade escolar específica. Nosso estudo, por sua vez, tendo como questão de pesquisa o objetivo do MST para com a escola, considerou simultaneamente a proposta educacional do MST e sua aplicabilidade, o desenvolvimento histórico e as múltiplas questões envolvidas e abordadas nesta experiência. Em vista disso e dada a abrangência do presente trabalho, muitas questões encontram-se anunciadas, mas não esgotadas ou suficientemente desenvolvidas, as quais precisam, portanto, ser objeto de estudos específicos.

Pesquisa documental

Teve por fim analisar documentos elaborados pelo MST e seu Setor de Educação sobre a proposta e a experiência escolar no interior do Movimento Sem Terra. Buscamos identificar o sentido dado à educação escolar na trajetória do MST e proporcionar elementos para análise de sua proposta de escola. Foram analisados 19 textos escritos no período de 1990 – 2007, os quais estão listados nos apêndices. Maiores detalhes sobre o procedimento de seleção desses textos encontram-se no início do capítulo 4, o qual foi destinado à reconstrução histórica da questão escolar no MST tomando por base especialmente a pesquisa documental.

Pesquisa de Campo

Em relação à pesquisa de campo foram realizadas seis entrevistas com dirigentes do setor de educação do MST, todos membros históricos do referido setor, com atuação estadual e nacional. Dois destes foram escolhidos por sua atuação histórica no setor de educação² (roteiro de entrevistas 1) e quatro por suas funções de coordenação nacional, além de também se destacarem pelo tempo de atuação nessas atividades

² Efetuamos três entrevistas com membros históricos do setor de educação, mas uma delas não pôde ser considerada por problemas técnicos na gravação. Utilizamos então um relato da entrevistada sobre sua trajetória de vida e de educadora no MST, publicado em livro, cuja referência é a que segue: CAMPIGOTO, Salete. Trajetória de Militante e Educadora na Pesquisa. In: TEDESCO, João Carlos & CARINI, Joel João. **Os conflitos agrários no norte gaúcho, 1980-2008**. Porto Alegre: EST-EDIÇÕES, 2008.

(roteiro de entrevistas 2). Também realizamos entrevistas com dois dirigentes nacionais do MST³ (roteiro de entrevistas 3). Na realização das entrevistas, além dos critérios apontados acima (dirigentes nacionais ou estaduais do setor, tempo de atuação), também consideramos a abrangência nacional do MST, sendo assim configurado por unidades da federação o quadro de pessoas entrevistadas: nos Estados de Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina foi selecionada uma pessoa para ser entrevistada e duas no Rio Grande do Sul. As entrevistas com os membros do setor de educação do MST foram gravadas e transcritas; com os dirigentes nacionais, realizadas via internet. No caso da entrevista *on-line*, os referidos roteiros foram enviados e respondidos por *e-mail*. As questões foram organizadas previamente em roteiros semi-estruturados (TRIVIÑOS, 2009) os quais constam nos apêndices deste trabalho.

As entrevistas tiveram por objetivo investigar a construção histórica da escola no MST; os papéis atribuídos a essa instituição e sua importância; a relação da escola com a formação para o trabalho, o conhecimento elaborado e a formação política; os pontos altos e baixos da referida experiência e sua potencialidade. Também incluímos questões que tinham por fim identificar o momento atual do MST e suas possíveis implicações na educação. Essas questões foram distribuídas em três roteiros, conforme indicado acima.

A pesquisa de campo compreendeu ainda observações que realizamos em atividades de formação de professores e reuniões do setor de educação nas quais participamos durante o período de realização do doutorado. Foram devidamente registradas em cadernos de campo. São elas:

- III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes (realizado em Faxinal do Céu/PR, de 5 a 9 de maio de 2008). Esse encontro contou com a participação de educadores e coordenadores das Escolas Itinerantes dos seis Estados onde essa escola se encontra oficializada (RS, SC, PR, PI, AL e GO) e representantes do setor de educação de outros Estados;
- o II Encontro de Educação Básica em áreas de assentamento de Reforma Agrária do Paraná (realizado em Faxinal do Céu/PR, de 21 a 25 de setembro de 2009). Esse encontro teve a participação de aproximadamente 350 educadores de assentamentos e coordenadores de escolas do referido Estado;

³ Tínhamos previsto entrevistar três dirigentes nacionais, um deles ligado ao setor de formação e o outro ao setor de produção, e um terceiro não vinculado a setor, entretanto em um dos casos o entrevistado debruçou-se apenas nas questões gerais do MST e não nas questões específicas, o que levou a desconsiderar a entrevista para análise.

- dois encontros de formação continuada dos educadores da Reforma Agrária de Santa Catarina, realizados em Passos Maia (SC), em setembro de 2007 e novembro de 2008, cada um com duração de três dias. Essas atividades contaram com a participação de educadores e coordenadores de escolas de assentamento e itinerantes de diversos municípios de SC, num total médio de 70 pessoas;
- as Oficinas de Sistematização das Escolas Itinerantes realizadas em Curitiba (PR), no período compreendido entre fevereiro de 2008 e fevereiro de 2010, num total de oito oficinas, quatro a cada ano, cada uma com duração aproximada de quatro a cinco dias. Nessas oficinas foram produzidos quatro Cadernos (o quinto ainda em elaboração) como parte integrante da Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST⁴. Cada uma dessas elaborações contou com uma equipe específica, composta por educadores e coordenadores das Escolas Itinerantes, coordenação do setor de educação do PR ou dos Estados envolvidos, apoiadores e professores universitários convidados. Em dois desses Cadernos encontram-se registradas as experiências de quatro escolas itinerantes do Paraná e a trajetória de cinco Estados que possuem esse tipo de escola (dos mencionados a exceção é Goiás). Outros dois cadernos (um em confecção) voltaram-se à elaboração da proposta pedagógica da Escola Itinerante. Um desses cadernos contém seis artigos de pesquisadores (mestres e doutores) que investigaram a experiência das Escolas Itinerantes. Dessas oficinas destacamos especialmente como fonte de pesquisa as que se detiveram à sistematização de experiência das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná (Caderno 2), bem como à sistematização das experiências dos cinco Estados que possuem esse tipo de escola legalizada (Caderno 5, no prelo). Este destaque se deve a uma cuidadosa, digamos assim, aproximação às escolas, cujo processo foi exaustivamente investigado, examinado em seus detalhes, debatido e posto em reflexão. Dos demais Cadernos (3, 4 e 6) destacamos as reflexões teóricas, pedagógicas e metodológicas, as condições reais das Escolas Itinerantes e a proposta educacional do MST e seus desdobramentos;
- Uma oficina de sistematização de experiência de escolas de assentamentos, realizada em São Paulo, por um período de cinco dias no mês de setembro de 2009, contando com a participação de dois educadores/coordenadores de quatro escolas, uma de cada um desses

⁴ Essa Coleção conta hoje (abril de 2010) com três números publicados. O primeiro deles e as respectivas oficinas para sua elaboração não se encontram incluídas como fonte de pesquisa, pois não participaram do referido processo. Outros dois cadernos encontram-se no prelo e um em elaboração.

Estados: Pernambuco, Bahia, Pará e Espírito Santo. Nessa oficina, como nas acima descritas sobre as Escolas Itinerantes, destaca-se o conhecimento proporcionado pelas experiências, o contexto em que se inserem essas escolas, sua trajetória, conquistas e limites do trabalho nelas desenvolvido.

- Duas reuniões do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST. A primeira delas realizada em Brasília, no período de 16 a 20 de junho de 2008, oportunidade em que se realizou o seminário *O MST e a Escola*, e a segunda, ocorrida em São Paulo de 28 de abril a primeiro de maio de 2009. Nossa participação nessas reuniões na condição de pesquisadora foi importante pois possibilitou acompanhar o debate sobre escola realizado na instância do MST responsável pela coordenação das atividades educacionais e escolares.

Em todas as atividades mencionadas, além de realizar as observações com vistas a esta pesquisa, também desempenhamos outras funções relativas a nosso trabalho no setor de educação. Entretanto, tal não impediu que realizássemos observações relativas a este estudo, as quais tinham por objetivo investigar o trabalho desenvolvido nas escolas, a formação dos professores, a elaboração e a difusão da proposta de escola e as questões relativas a sua implementação. Quando nos utilizamos de dados provenientes exclusivamente de pesquisa nessas atividades, optamos por devidamente registrar, porém os elementos proporcionados pela participação nas atividades acima mencionadas, juntamente com as demais fontes de pesquisa, formam o todo das análises aqui empreendidas e cremos tornar-se desnecessária sua explicitação pontual.

A vastidão da pesquisa de campo e mesmo documental não possibilitou que diversos elementos apreendidos pudessem ser tratados neste texto, seja por limitações de tempo ou de preparo do pesquisador. Alguns desses elementos porém foram citados, mas não desenvolvidos como seria desejável. Por outro lado, a abrangência da referida pesquisa permitiu identificar questões comuns no que se refere ao tema proposto – o sentido da escola para o Movimento Sem Terra - e às questões a ela relativas aqui abordadas

O conjunto dos estudos e pesquisas empreendidos ao longo do curso do doutorado nos levou à organização do texto da tese em cinco partes ou capítulos. No primeiro “A educação de um ponto de vista histórico”, procuramos, sob os princípios da teoria marxista, identificar as bases do processo educacional, considerando-se o trabalho em sentido ontológico. Buscamos o entendimento das categorias trabalho e conhecimento, considerando-se a realidade como totalidade que

comporta inúmeras contradições, em especial o antagonismo da sociedade de classe. Daí a teoria marxista de educação como aquela que se coloca ao lado dos homens em luta para a superação desse antagonismo e pelo pleno desenvolvimento humano. O fim da divisão em classes, ou da separação entre trabalho manual e intelectual, a união entre ensino, trabalho e luta social constituem o horizonte dessa teoria e que serve como referência fundamental para análise do objeto em foco.

No segundo capítulo “Constituição histórica e bases da escola burguesa” nos detivemos em investigar a construção da escola no tempo histórico chegando a sua forma capitalista. O projeto educacional e escolar socialista contrapõe-se aos mecanismos de exclusão e de formação para as diferentes posições nas classes sociais, próprios da escola liberal. Esta é a base para análise da experiência escolar do MST.

O terceiro capítulo é destinado ao Movimento Sem Terra. Iniciamos situando o desenvolvimento capitalista no campo brasileiro e suas profundas contradições, chegando à luta desenvolvida pelo MST na atualidade. Detivemo-nos a examinar a radicalidade desse movimento social e as limitações que sofre no atual contexto do país. Pensamos sobretudo o MST como uma forma de luta dos trabalhadores em um contexto em que as contradições da sociedade capitalista se agudizam com o desemprego crescente e seu oposto, a concentração da riqueza. Situar o Movimento Sem Terra, seus propósitos e meios, seus limites e possibilidades se faz fundamental para pensar a escola em seu interior.

É o que se evidencia no capítulo 4, em que, por meio da análise dos documentos do período 1990 – 2007, reconstruímos a trajetória do MST com a escola, identificando uma íntima articulação entre o desenvolvimento do MST e a questão escolar. Nessa parte observamos a expansão das atividades escolares no MST e a construção de sua proposta de escola, chegando aos dias de hoje.

O quinto capítulo destina-se então a responder a questão de pesquisa proposta que versa sobre o sentido da escola no citado Movimento. E o fizemos abordando as teorias pedagógicas que embasam sua proposta educacional, os objetivos e papéis atribuídos à escola, as dificuldades para sua implementação, as possibilidades e a novidade da escola nesse espaço.

Finalmente, na tentativa de reatar os fios que compuseram a tessitura do texto, resgatamos os pontos fundamentais resultantes das análises efetuadas ao longo do trabalho com os quais tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE UM PONTO DE VISTA HISTÓRICO

O objetivo deste capítulo é discutir as bases do processo educacional, constituindo um patamar de referência para pensar o processo educacional no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No materialismo histórico dialético, as bases do processo educativo são buscadas no meio em que o homem vive, ou seja, sua educação se estrutura a partir da forma como o homem produz sua existência. Esta - a produção da existência - é vista de maneira complexa, histórica e em permanente transformação: enquanto a realidade social produz os homens, também é produzida por estes. Nas sociedades divididas em classes as contradições sociais se acentuam, com o antagonismo de interesses. A educação também expressa esse antagonismo com diferentes percepções acerca de como o homem se educa e os fins do processo educacional. As classes dominantes, entretanto, para manter sua condição, não podem defender a verdade que, na atual situação histórica, significa revelar as imensas contradições sobre as quais o capitalismo se assenta. Refugiam-se assim no agnosticismo e no idealismo, ao mesmo tempo em que reduzem a ciência à administração do existente (LUKÁCS, 1984), estando esta última impedida de discutir as questões fundamentais do mundo. As classes dominadas, ao contrário, têm profundo interesse na verdade a qual é condição para a transformação do mundo e sua construção sobre novas bases: a dos trabalhadores livremente associados.

No momento de crise do imperialismo, quando tudo vacila e tudo está em vias de desmoronar, a “intelligentzia” burguesa obrigada a duvidar das verdades que ela acreditava eternas, encontra-se diante de uma alternativa filosófica. De um lado, deve reconhecer-se incapaz de abarcar intelectualmente toda a verdade. Neste caso, a própria realidade não estaria privada de seu caráter racional, o que provaria a falência do pensamento burguês. Ora, a burguesia não pode reconhecer sua falência porque seria preciso então aderir ao socialismo. Eis porque a filosofia burguesa deve fatalmente se orientar em direção ao outro termo da alternativa e declarar a falência da razão (LUKÁCS, 1967, p. 55).

As imensas contradições do capitalismo que se revelam crescentemente explosivas e insolúveis e que Mészáros (2004) caracteriza como uma “crise estrutural” expressam, no plano do pensamento burguês, a irracionalidade, o caótico e o incerto. A ausência de alternativas efetivas dentro da ordem, impõe a estas correntes de pensamento a necessidade e a conveniência de atestar a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo, ao passo em que se afirma o subjetivismo, a individualização e a fragmentação. Nesse contexto também se nega a totalidade (no plano do pensamento, mas não da atuação do capital), caracterizada como totalitária e opressora. A ciência, como adverte Lukács, é confinada ao empirismo e ao atomismo, impossibilitando de extrair das descobertas científicas uma imagem do mundo; esta decorre então de toda espécie de crenças e mitos.

Para o marxismo, entretanto, a história “decanta objetividades” que se impõem ao homem e as quais ele pode corretamente apreender. Para a teoria marxista da educação, como veremos, o conhecimento humano é tão histórico quanto válido e inseparável da ação humana. Nas atuais circunstâncias, a educação revolucionária é a autêntica educação, pois articula vivamente o processo educacional com as questões deste tempo, possibilitando que o homem se coloque como sujeito histórico. Como aponta Marx (1989), a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser compreendida como prática revolucionária. Do ponto de vista pedagógico, a educação socialista deverá apoiar-se nas conquistas da sociedade burguesa, superando-as, isto é, aliará o trabalho ao ensino, não na perspectiva da exploração, mas do pleno desenvolvimento humano. Promoverá a formação intelectual, artística, ética, corporal e social, enfim, formará o homem onilateral. Isso, entretanto, somente será possível sobre novas bases de organização do trabalho e da vida social - necessidade e desafio mais profundo da humanidade no contexto atual. Sob a égide do trabalho livre e da riqueza socialmente dividida e coletivamente gestada, a vida humana – e a educação – poderá se desenvolver em suas múltiplas dimensões e em sua plenitude.

As questões abordadas neste capítulo constituem uma aproximação ao método do materialismo histórico dialético, o qual orienta esta tese, ainda que saibamos das dificuldades de efetivamente segui-lo no processo da pesquisa. Na primeira parte do capítulo buscaremos nos aproximar da realidade, com base no método que melhor permita identificá-la, considerando-se o objeto da pesquisa. As categorias da totalidade e da contradição, constituintes do real, foram

fundamentais na delimitação da questão de pesquisa e em sua análise; na parte dois, o trabalho e o conhecimento são entendidos como bases através das quais a atividade humana se realiza e na parte três e quatro, a teoria marxista da educação é o horizonte que tomamos para análise do objeto – a educação escolar no MST. Esse capítulo transita, portanto, por esses temas e categorias.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DO REAL E O MÉTODO DIALÉTICO

Como ponto de partida, a realidade é aqui tomada como uma totalidade complexa e estruturada e, no caso da realidade social, criada pela ação humana, capaz de ser entendida objetivamente pelos homens. Totalidade e contradição são categorias fundamentais constitutivas do real, assim, o método materialista histórico e dialético melhor permite captá-lo em suas estruturas complexas e em seu movimento. A realidade é uma totalidade coerente em que parte e todo determinam-se reciprocamente, cujas relações e contradições compõem a essência do método dialético. A dialética estuda as leis do movimento, daí sua capacidade de perceber o real em sua dinâmica histórica.

Kosik (2002) indica que “a questão como pode se conhecer a realidade é sempre precedida por uma questão mais fundamental: o que é a realidade”. Isso remete a um princípio fundamental no materialismo histórico dialético que aponta o primado da realidade sobre o ser cognoscente, isto é, admite que o mundo existe independentemente do sujeito que o busca conhecer. E mais, que o conhecimento objetivo, verdadeiro, deste mundo é possível. De um lado, tal conhecimento da realidade é possível, pois o mundo – tanto o natural com o social – possui leis, regularidades que podem ser apreendidas pelo homem; de outro, que tal conhecimento do mundo é sempre provisório, parcial, histórico, mas não por isso inválido. Como aponta Freitas (2007), “a pesquisa é sempre um campo aberto. Não porque a realidade seja errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real, por um lado, e pela própria dinâmica da realidade, por outro, sua historicidade” (p. 48). A dialética, portanto, antes de ser concebida como método do conhecimento é constitutiva do próprio real, fundamento ontológico do movimento do ser em sua processualidade e em suas contradições.

A contradição é uma categorial vital no materialismo histórico dialético. Ela é inerente à matéria e o motor de seu movimento, é o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Por isso, para a compreensão de um determinado objeto ou fato precisa-se considerá-lo em seu movimento, isto é, as forças que o constituem, que o fazem

emergir, desenvolver e perecer. Mandell (1977) aponta que é preciso determinar quais os elementos constitutivos da contradição e a dinâmica dela desencadeada. A busca das contradições é a busca de identificar as principais forças em luta, captando o sentido de seu movimento, portanto de suas tendências e possibilidades. As contradições explicam o real, pois dele são constituintes, elas não são dadas, mas produzidas pela ação humana, no caso das sociedades, e pelo movimento da matéria, no caso da natureza.

Mas o movimento do real não é caótico, fragmentado, como entendem os pós-modernos. Para a dialética materialista, a complexidade do real é estruturada, seu movimento é governado por leis que são históricas. Nas palavras claras de Mészáros, “a dinâmica da história [social] não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha de ‘manutenção e/ou mudança’” (2005, p. 50). Como se sabe, a atuação de cada indivíduo singular não se dá livre de condicionamentos, mas em situações concretamente situadas. Na dialética marxista, os homens produzem as estruturas sociais, mas são produtos destas. Essa dialética e racionalidade do real são evidentes em Hegel, para quem “o movimento é unidade de continuidade e descontinuidade” (*apud* MANDELL, 1977), por isso é possível identificar o movimento e o desenvolvimento histórico. Para Mandell, “a relatividade das categorias é apenas uma relatividade parcial e não uma relatividade absoluta, e que é preciso, por sua vez, relativizar a relatividade”. Para Freitas (2007), em razão de a multiplicidade do real não ser errática, é possível extrair dela algumas sínteses, historicamente datadas. Por isso a teoria possui verdades objetivas, mas históricas, cujo caráter inacabado deve-se ao próprio movimento do real decorrente das forças em luta que lhe são constituintes. Assim, se o conhecimento é histórico, é também absoluto, na medida em que é a aproximação maior do real possível num dado momento.

Nossos conhecimentos são apenas aproximações da plenitude da realidade, e por isso mesmo, são sempre relativos: na medida, entretanto, em que representam a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente de nossa consciência, são sempre absolutos. O caráter ao mesmo tempo absoluto e relativo da consciência forma uma unidade dialética indivisível (LUKÁCS, 1967, p. 233).

As sínteses históricas possíveis a cada momento são objetividades decantadas no curso do desenvolvimento histórico, como aponta Duayer (2008). Em Hegel (*apud* MANDELL, 1977), “o verdadeiro é a totalidade”, que Marx denomina “síntese de múltiplas determinações”.

Kosik (2002) aponta que o pensamento dialético, ao distinguir entre a representação e o conceito da coisa, não distingue apenas duas formas ou graus de conhecimento, mas “duas qualidades da práxis humana”. O fenômeno tanto revela quanto esconde a essência, esta se revela nos eventos apenas parcialmente. O seu revelar mostra sua atividade, seu movimento. O método dialético permite identificar esse caráter mediato do fenômeno e seu movimento interno. Compreender o fenômeno é compreender a essência que o gera: “a realidade é unidade de essência e fenômeno” (p. 16). Não captamos a essência imediatamente, daí a necessidade da ciência, como apontou Marx. Para Kosik, “a estrutura da coisa pertence a outra ordem da realidade, distinta da dos fenômenos”, sendo este o esforço da filosofia.

Para Lukács (1981), o método dialético exige superar a visão imediata e aparente do fenômeno, o que se torna possível mediante a análise do desenvolvimento histórico que permite identificar o movimento interno do fenômeno, as mediações e sua integração na totalidade concreta. Revela assim sua essência oculta, aquilo que lhe é particular e aquilo que o estrutura historicamente.

Trata-se, de uma parte, de arrancar os fenômenos de sua forma imediata dada, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados a seu núcleo e a sua essência e tomados em sua essência mesma, e de outra parte, de alcançar a compreensão deste caráter fenomênico, desta aparência fenomênica, considerada como sua forma de aparição necessária. Esta forma de aparição é necessária em razão de sua essência histórica, em razão de sua gênese no interior da sociedade capitalista. (LUKÁCS, 1981, p.68).

Lênin (*apud* LUKÁCS, 1967) adverte para a diminuição da importância dos fenômenos que poderia derivar do acento na essência destes. Para Lênin, os fenômenos representam o todo uma vez que “contêm a lei e, além disso, a própria forma que se move” (LUKÁCS, 1967, p. 232). Entretanto, a totalidade não se dá à primeira vista. O movimento do conhecimento do concreto (fenomênico) ao abstrato e novamente ao concreto, agora não mais caótico, torna-se fundamental

para não perder de vista a realidade tal qual ela se mostra, mas também para não prender-se em sua aparência.

A totalidade é então outra categoria fundamental da dialética. Qualquer objeto ou fenômeno é parte de um todo e encontra-se interligado, em maior ou menor grau, com uma infinidade de outros objetos e eventos. A síntese ou totalidade permite descobrir a estrutura significativa da realidade com a qual o homem se defronta (KONDER, 1988, p. 37). É com uma visão de conjunto que melhor temos a dimensão de cada elemento. Em Marx, o conhecimento é processo que vai de uma totalidade caótica ao abstrato (mais simples) e avança em direção ao concreto pensado – este é síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso (MARX, 1996, p.39).

O concreto é, portanto, fruto de um trabalho. A totalidade não aparece na realidade de modo imediato ou isoladamente, sendo necessário captá-la por meio da análise. Mas isso não a torna um produto do sujeito, como confundem os positivistas, considerando a universalidade uma manipulação subjetivista, aponta Lukács (1984). Ao contrário, a totalidade existe objetivamente. Contradição e totalidade não são categorias “criadas” pelo pensamento humano, antes são constituintes do próprio real e o cérebro humano é capaz de captá-las por intermédio de um processo que permite ir do aparente à essência, explicando não o fenômeno em si, mas suas causas, suas relações, seu desenvolvimento. É o que indica Marx, no embate com Proudhon:

Ele [Proudhon] não viu que as *categorias econômicas* são apenas *abstrações* dessas relações reais, que só são verdades na medida em que subsistem nestas relações. Assim, ele cai no erro dos economistas burgueses que vêem nessas categorias econômicas leis eternas e não leis históricas, as quais só são leis para um certo desenvolvimento histórico, para um desenvolvimento determinado das forças produtivas (MARX, 1982, p. 549).

Lukács (1968), contribuindo nesse debate, aponta que “Marx considera a universalidade uma abstração realizada pela própria realidade” (p.87). Ainda interpretando Marx pondera que a universalidade só se torna uma idéia correta no pensamento, quando a ciência reflete adequadamente a realidade, seu movimento, sua complexidade, suas proporções. O geral e o abstrato, ainda que só captados pelo pensamento, têm existência real.

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e suas transformações

históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular (LUKÁCS, 1968, p. 88).

A totalidade é complexa, estruturada e dialética: “complexos de complexos”, um todo coerente. Não se resume à soma das partes que lhe são constituintes e nem pretende abarcar todos os fatos que a realidade apresenta. Mas o pensamento dialético não nega as partes e nem as vê abstraídas do todo. Pensa as contradições, as diferenças entre as partes e sua união. A categoria da mediação é a que permite identificar as relações entre parte e todo, universal e singular. É a que possibilita perceber como o universal se particulariza e como o particular se universaliza. O particular é síntese do singular e do universal, cujo conceito impede de se considerar o singular isoladamente ou o universal abstratamente. O particular historiciza o fenômeno e o liga à totalidade da qual é parte. Para Freitas,

O conceito ou categoria demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado. É falsa, portanto, a queixa pós-moderna, de que o conceito encerra uma “opressão” sobre a singularidade do caso investigado. Para isso ocorrer é preciso que haja *ausência de análise*. Ao contrário, pela análise, a genericidade constitutiva do conceito “liberta” as singularidades do particular investigado (2007, p.51).

Com base nos conceitos aqui expostos, buscamos, nesta pesquisa apreender a particularidade da experiência escolar no MST, o sentido da escola neste movimento, considerando-se a totalidade social da qual o MST é produto (e produtor), análise realizada no capítulo 3. Em outros termos, as particularidades do MST – que possuem múltiplas relações com o todo – implicam especificidades no papel que esse movimento social atribui à escola que a distingue do projeto escolar burguês, e que também que se constitui como produto de um tempo histórico marcadamente capitalista e de luta social. Por outro lado, a análise da escola no MST não pode perder de vista a escola universalmente constituída, o complexo escolar e educacional, produto histórico que se

faz presente no interior do Movimento Social e sob cujas diretrizes o Movimento atua. A experiência escolar do MST não se institui, assim, independente da totalidade social, mas apresenta particularidades em relação a esta. A especificidade da escola no MST não decorre da ausência de vínculos com a realidade social mais ampla, e também não se dilui nela, ao contrário, é produto do todo historicamente constituído e das características singulares que a atividade desse grupo social produz ao negar, afirmar e pretender superar a sociedade vigente.

Qualquer objeto ou fato passa, portanto, por diversas mediações. Há mediações mais próximas ou distantes, diretas ou indiretas, objetivas e subjetivas, mas “trata-se sempre de esclarecer a forma concreta de sua relação” (LUKÁCS, 1968, p. 88). Daí o caráter infinito do real do qual a totalidade se aproxima: o objeto pode ser compreendido racionalmente em partes, mas nunca completamente. Nesse sentido aponta-se que a realidade é sempre mais rica que o conhecimento que se tem e se produz sobre ela e é ao mesmo tempo sempre provisória. Lukács (1968), retomando o método de Marx, para o qual o processo do conhecimento é uma crescente aproximação ao real - e que tal processo de aproximação está “essencialmente ligado à dialética do particular e universal” (p. 103) - aponta que a universalidade concreta não é o ponto final do conhecimento, mas o mais alto grau de generalização obtido em dado momento histórico.

Os positivistas, na busca de um conhecimento neutro, supra-histórico, procuram excluir completamente o sujeito. Lukács (1984) aponta, entretanto, que não apreendemos o mundo senão por meio de uma concepção, de uma ontologia, e que tal pretensão positivista é impossível. Já os pós-modernos, reconhecendo o limite das teorias positivistas, acentuam o papel desempenhado pelo sujeito. Afirmam que, dado o conhecimento ser sempre subjetivo, não é possível extrair dele nenhuma objetividade ou universalidade. Na perspectiva pós-moderna a verdade é ilusória, daí incorrerem em um círculo vicioso, já que, se não podemos captar o mundo se não com uma “teoria”, uma subjetividade, permanecemos num eterno confronto de teorias. Lukács (1984) argumenta que o referente para as teorias não pode ser elas mesmas – as teorias, mas o próprio mundo, ou seja, a práxis humana. Isso está evidente na segunda tese de Marx sobre Feuerbach:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu

pensamento. A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente *escolástica* (MARX, 1989, p. 94).

Se não existisse nenhuma objetividade na forma como o homem capta o mundo, o agir humano não seria possível. Saviani (2007) afirma que "o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer". A distinção realizada pelo autor entre neutralidade e objetividade parece bastante útil:

A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente lógico. Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas essa questão pode ser dirimida (SAVIANI, 1997, p. 13).

É nesse sentido que apontamos acima, com base em Lukács, que a burguesia está impossibilitada por seus interesses de captar a verdade das determinações mais gerais do mundo. Lukács (1967) busca no desenvolvimento histórico real as fontes irracionais do pensamento burguês evidenciando que este se refugia no agnosticismo, no subjetivismo e no individualismo quando o capitalismo começa a verter água. Entretanto, exatamente por buscar no real a explicação das formas de pensar, o materialismo histórico não as nega simplesmente, mas busca superá-las dialeticamente. É o que indica Freitas (2005), ao esclarecer que “o caminho da superação das teses pós-modernas só pode se dar pela ‘superação por inclusão’ e não pela desqualificação” (p. 21), e que por esse procedimento o entendimento de nossa época poderá emergir mais rico e transformado.

Para o marxismo, o conhecimento está inseparavelmente ligado à práxis à medida que o homem, para alcançar seu objetivo precisa conhecer, como veremos adiante. Entretanto Lukács indica um

problema em relação ao vínculo do conhecimento com a prática, quando surge a imediatidade. Nesta, conhecimentos ainda que falsos, incompletos, podem levar à realização de certos objetivos, ou à sua realização dentro de certos limites. Para o autor, o conhecimento obtido na práxis pode ser corretamente generalizado – base da ciência, o que leva à ampliação da concepção humana do mundo; ou pode ficar circunscrito à realidade prática, à manipulação. Duayer (2008 p. 10) entende que “é justamente a noção de que o conhecimento objetivo é impossível que aprisiona a ciência no circuito do existente”. Entretanto, a redução da ciência a instrumento de manipulação, “promovida e celebrada pelo relativismo”, “não é a essência nem o papel exclusivo da ciência, mas um *imperativo* do capital” (idem: *ibidem*, p. 9).

Lukács, já nos anos 1940, indicava que a manipulação foi elevada a método soberano das ciências. Nesse papel, a ciência, não visa a aperfeiçoar o conhecimento da realidade em si – conhecimento de novas verdades – sua atividade se prende ao imediatismo e à manipulação, restringida ao empirismo e ao atomismo. A recusa da ontologia afirma o primado da manipulação em detrimento da compreensão da efetividade, permitindo assim que avanços fantásticos na ciência convivam com as idéias mais retrógradas quanto ao mundo em que vivemos. A ciência não é assim apenas um aspecto em que vigora a manipulação do mundo, mas desempenha um papel ativo na manipulação do mundo (LUKÁCS, 1984).

Para Duayer (2008), o conhecimento que temos da sociedade e de suas estruturas nos permite refutar certas idéias em voga (como, por exemplo, da inferioridade das mulheres em relação aos homens ou dos negros em relação aos brancos). Portanto a falácia de que tudo depende “do ponto de vista” do sujeito, que as coisas são relativas e diferentes para cada um não se sustenta. Estas seriam as “objetividades decantadas no curso do desenvolvimento do ser social” (p. 10). Isso demonstra ainda, segundo o autor, que a falibilidade do conhecimento assegura sua objetividade e não o contrário, como advogam os relativistas.

Para Duayer, o papel da ciência social na perspectiva do Realismo Crítico, consiste exatamente em desvendar as estruturas sociais existentes, que estão para além do empírico e, como apontou Kosik, pertencem à outra ordem da realidade. O empírico é antes a manifestação daquelas estruturas. Para Duayer (com base em Bhaskar, 1977), a legitimidade da teoria crítica é obtida quando

- 1) mostra que a teoria criticada, nos termos de sua própria descrição, é fatalmente inconsistente, falsa; 2) provê uma descrição alternativa na qual

se demonstra a objetividade e a necessidade da teoria criticada. Ou seja, descrição na qual o momento crítico não apaga idealmente o objeto da crítica, mas, ao contrário, reconhece a sua objetividade. Em outros termos, explica que as concepções e teorias criticadas são formas de pensamento que, embora falsas, imaginárias, são formas de pensamento socialmente válidas, úteis e eficazes. De modo que a crítica desloca-se imediatamente das formas de pensamento para as estruturas sociais que suscitam e necessitam idéias falsas nos sujeitos (DUAYER, 2008, p. 11).

Para Duayer, este é o procedimento utilizado pelo próprio Marx, o qual constrói sua obra por meio do “cotejamento crítico exaustivo com as idéias de sua época, e sua respectiva ontologia”. O que, aliás, é indicado por Marx (1996) ao apontar as necessidades objetivas que sustentam as idéias falsas amplamente vigentes.

Entretanto, a ciência, na sociedade burguesa, apresenta-se como se estivesse acima da sociedade, isenta de seus conflitos e contradições. Ao contrário, o conhecimento, e dentre eles a ciência, é gerado na práxis humana, é fruto e expressão do desenvolvimento alcançado em determinado período e contexto. O capital, como força predominante, apropria-se da ciência, dela utilizando-se para melhor atingir seus fins. Mas as conquistas da ciência, não apenas são produtos do trabalho coletivo da humanidade como também interessam e são úteis ao conjunto da humanidade, dos trabalhadores. Essa classe não apenas deverá se apropriar do acúmulo deixado pela ciência burguesa, como, com a supressão da divisão dos homens em trabalhadores manuais e intelectuais, colocará a produção das formas elaboradas de conhecimento e cultura em novos patamares. Esse patrimônio intelectual criado pelo conjunto dos homens, ao longo de sua história, será colocado a serviço de toda coletividade humana quando esta não mais se dividir em classes.

1.2 TRABALHO, CONHECIMENTO E A HISTORICIDADE HUMANA

O homem se distingue das demais espécies porque é o único capaz de produzir as condições de sua existência; não é apenas determinado pela natureza, como é capaz dela se destacar ao agir conscientemente para a produção de seus meios de vida. Diferentemente

dos animais, a espécie humana não apenas se adapta à natureza como também a transforma. Na perspectiva da ontologia marxista, o trabalho é fundador do ser humano porque através dele torna-se possível a superação da condição animal e a construção do gênero humano, movimento este que Lukács (1984) denomina “salto ontológico”. É por intermédio dele – do trabalho - que o homem modifica a natureza ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo. Para Marx, o trabalho é, antes de qualquer coisa, o elemento mediador da relação do homem com a natureza: “o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana”. (MARX, 1999, p. 64-5). O entendimento do trabalho como fundador e definidor do ser social não decorre de uma abstração, mas “a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da auto-atividade do homem” (LUKÁCS, 1984, p. 2)

Esse destaque do homem em relação ao mundo natural torna-se possível mediante a teleologia do trabalho como característica definidora pela qual se estabelecem finalidades, projeta-se um fim a partir da materialidade posta e atua-se para alcançá-lo. A teleologia pressupõe alguém - o homem - que funda essa finalidade. Concepção que permite compreender como, por meio do trabalho, o homem construiu a si mesmo, autonomamente, destacando-se da base natural, a teleologia do trabalho, conforme Lukács, é, para a ontologia do ser social, uma categoria qualitativamente nova, facultando ao ser social emergir e superar as formas precedentes orgânicas e inorgânicas. Para ele, “só é lícito falar do ser social quando se compreende que a sua gênese, o seu distinguir-se de sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo, se baseiam no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (1984, p. 6). Dessa maneira, por meio do trabalho o homem modifica não apenas a natureza, mas a si mesmo, transforma-se e transforma aquilo que ele mesmo criou. Isso o recria como “homem humanizado” permanentemente. O reconhecimento da teleologia como categoria realmente operante implica o reconhecimento da consciência, assim, a teleologia do trabalho é, em termos ontológicos, algo radicalmente novo (LUKÁCS, 1979).

Na perspectiva da ontologia marxista, o conhecimento caracteriza-se como inerente ao próprio ato de trabalho, mesmo nas formas mais primitivas da atividade humana. Ao afastar o homem da

natureza, o trabalho instala a relação sujeito-objeto. A realização de um determinado fim, pré-concebido pelo homem, exige o conhecimento dos objetos ou da matéria prima com a qual ele trabalha. Como afirma Lukács, “a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto” (1984, p. 6). Sem o conhecimento das propriedades da “causalidade posta”, a posição do fim fica comprometida. Esse conhecimento, entretanto, é sempre relativo à ação pretendida, portanto parcial e objetivo. O mundo natural e social possui uma infinidade de propriedades e de inter-relações, as quais podem estar muito longe do entendimento humano, entretanto, aquelas propriedades e inter-relações que dizem diretamente à teleologia posta precisam ser apreendidas corretamente. Para a dialética marxista, a infinita riqueza da realidade não pode ser reduzida ao conhecimento, este busca se aproximar da realidade, suas verdades são históricas. Como a história e a natureza não possuem um ponto pré-determinado de chegada, a realidade é sempre aberta, daí uma necessária concepção de história como um processo aberto, que não ocorre de forma aleatória, mas guiada por tendências. Tais tendências apontam um sentido de desenvolvimento, mas não o determinam, há espaço para a ação, decisões e escolhas historicamente colocadas. As infinitas possibilidades postas pela natureza possuem, para Lukács (1984), duas implicações: de um lado a possibilidade de um desenvolvimento ilimitado do trabalho e, de outro, que a finalidade posta pelo homem pode se realizar mesmo quando as representações mais gerais que o homem tem da natureza podem ser muito equivocadas.⁵

O produto do trabalho, além de promover o distanciamento do homem em relação à natureza, o coloca em uma condição de vida distinta, permitindo/exigindo a produção de novos produtos que agora só são possibilitados pelo acúmulo do estágio anterior. Portanto, seu desenvolvimento é determinado cada vez mais pelas forças sociais, ainda que as forças naturais se exerçam. Lukács (1984) chama esse processo de recuo das barreiras naturais, através do qual os condicionantes sociais tornam-se crescentes no agir humano, ao passo que os condicionantes naturais são permanentemente afastados, ainda que nunca eliminados. Portanto, o homem só pode ser compreendido

⁵ O trabalho se liga ao pensamento científico quando o aprendizado de uma atividade concreta pode ser generalizado, o campo designado como busca dos meios. Lukács (1984) aponta ainda que os meios podem ser mais importantes que a realização do fim, uma vez que satisfazendo as necessidades imediatas, elas são esquecidas, já os meios permanecem e são fundamentais para os estágios superiores.

como ser histórico, isto é, que se produz pelo conjunto das relações sociais que estabelece. O seu ser biológico se humaniza na sociedade e pela sociedade. A radical historicidade humana da qual o homem é agente e produto está na base da formulação do materialismo histórico.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o que* produzem quanto a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 1989, p. 13. Grifos no original).

Essa formulação de Marx expressa que o ser social é uma totalidade, cujas categorias econômicas, tidas como centrais na produção e reprodução da vida, permitem analisar o ser social sob bases materialistas, mas de modo algum, segundo Lukács (1979), significa economicismo. Marx indica o primado da economia como metodologicamente decisivo para o materialismo dialético ao afirmar que para fazer história os homens devem ser capazes de viver. O “fato histórico” é a criação de necessidades sempre novas (MARX, 1989, p. 23).

Compreender a formação do homem como produto da atividade do próprio homem e não mera derivação da natureza, portanto compreender a ação do homem como sensível, eis a diferença do materialismo de Marx do materialismo mecanicista e a fonte essencial da crítica de Marx a Feuerbach. Diferencia-se igualmente do dos empiristas e idealistas.

Entretanto, como enfatizou Marx, os homens produzem sua existência a partir de condições dadas e não condições escolhidas; “relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais”. (MARX, 1996, p. 52). Ao nascer encontramos uma sociedade já formada, herdamos um

acúmulo das gerações anteriores, em face do qual não nos é dada a possibilidade de negá-lo, podemos mantê-lo ou transformá-lo. Se por um lado, não fazemos a história como queremos, também não somos inteiramente condicionados. As estruturas sociais com as quais nos deparamos impõem limites à práxis humana, sem contudo determinar em absoluto nossa ação. Konder (1988) enfatiza que a complexidade da sociedade e de seus movimentos nos dá a impressão de que não temos nenhum poder sobre ela, entretanto, segundo o autor, tal sensação de impotência indica que as formas de organização que possuímos não estão sendo eficazes e que a história está sendo feita pelos outros.

Dessa forma, o homem não se vivencia como agente ativo no mundo, como um ser que constrói sua existência, dentro de certas possibilidades. Ocorre daí a alienação. O mundo torna-se estranho, algo que ele não compreende, desconhece o potencial de sua atividade. A “essência” humana, que como vimos, é a produção dos homens de seu próprio mundo, não se revela. Sua existência está alheada de sua essência (FROMM, 1983). Com a propriedade privada, o trabalho perde a característica de expressão do poder do homem, este não controla o processo de trabalho e seus produtos. No capitalismo, os produtos do trabalho humano aparentam assumir uma existência à parte do homem, as coisas governam os homens. As relações entre estes aparecem como relações entre coisas. Para Fromm, na sociedade burguesa, a vida como espécie se torna um mero meio de vida, o homem está alienado de sua espécie (gênero humano), aproximando-se da condição animal. O trabalho que, como expomos inicialmente, é atividade formativa do homem, sua máxima expressão, torna-se fonte de sua negação, de sua coisificação.

Marx (1998) demonstra que sob o modo de produção do capital o trabalho não visa satisfazer as necessidades do produtor, mas as necessidades do capitalista. O fruto do trabalho não pertence a quem o faz, mas lhe é estranhado, a produção da riqueza implica a miséria do trabalhador. Assim, em vez de ser humanizador, o trabalho torna-se escravizante, em vez de enriquecer, mutila quem o faz, aliena, em vez de emancipar. Os objetos de trabalho em vez de serem controlados pelo trabalhador, o controlam, são humanizados, ao passo que este é coisificado. Em síntese, sob a forma do capital, o trabalho deixa de ser provedor das necessidades humanas e passa a ser fator de degeneração da espécie.

Tais conclusões de Marx sobre os efeitos do trabalho para o trabalhador expressam um processo real e objetivo. Não são implicações abstratas, possuem consequências objetivas e subjetivas. Tais relações

são experimentadas como coisas reais na vida prática e, como disse Lukács, “tem a mesma dureza ontológica da faticidade, digamos, de um automóvel que atropela uma pessoa” (1979, p. 49). Ainda nessa perspectiva, as formas mistificadas de consciência se originam de uma base real que demandam tais formas ilusórias de consciência. Como aponta Marx, é preciso “explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais” (1996, p. 52).

O trabalho tem, portanto, para o marxismo, uma “dupla face”. De um lado se coloca como positividade, como formador e definidor do homem, e de outro, nas sociedades de classe, como elemento de negação do humano, de degradação e miséria física e espiritual, de aproximação à condição animal. Manacorda (2007) aponta que essa natureza contraditória da atividade humana é central no pensamento de Marx, de forma que “compreender esta antinomia significa pôr-se no centro de todo seu pensamento” (p. 65). Nesse mesmo sentido Castro (1988) indica que

a crítica histórico-materialista de K. Marx rejeita esta visão [do trabalho como castigo] dogmática e a-histórica, analisando o caráter duplo do trabalho em todas as sociedades divididas. Segundo este ponto de vista, o trabalho em si (i.é, como relação utilitária homem/natureza e como auto-transformação do homem) é manifestação de vida, de criatividade humana (“manifestação da essência humana”). No entanto, na sua forma capitalista, como trabalho assalariado (...) é a negação da “essência humana”, da criatividade (p. 3).

De potência criadora do homem e de sua liberdade, o trabalho, nas sociedades de classe, em especial no capitalismo, converte-se em seu oposto: degenera o homem e o priva da liberdade. Entretanto, o capitalismo não se desenvolve sem ampliar suas contradições. As imensas riquezas criadas pelos homens contrastam com sua miséria física e espiritual. As forças produtivas se desenvolvem de modo unilateral e destrutivo, prisioneiras ainda de relações sociais escravizantes. Porém, à medida que o capital não consegue reproduzir a vida de centenas de milhares de seres humanos, sequer em suas necessidades mais essenciais, a produção de novos meios de vida passa a se colocar como uma questão coletiva, como a questão de nosso tempo. Retomamos aqui a importância da ciência, não em sua forma manipulatória circunscrita aos limites do capital, mas em sua potência

crítica, capaz de desvendar as estruturas que produzem a alienação e a divisão dos homens entre aqueles que pensam e aqueles que executam, e as formas como essas estruturas se inovam para se manterem. Explicar o aparente com base na essência que o gera, torna-se algo vital em um mundo que glorifica a aparência e a fragmentação para que sua essência não seja rompida. Nesse sentido é preciso entender também como os homens têm buscado construir o novo em meio ao velho, imersos em dificuldades e contradições, mas com o intuito de fazer emergir formas inteiramente novas de produzir a vida. É nesse contexto que tomamos a experiência do MST. A concepção de ciência aqui evocada, como se vê, não é de um conhecimento escolástico, como denunciou Marx nas teses sobre Feuerbach, mas de um conhecimento vivo, inseparável da ação. É o conhecimento profundo deste mundo, aliado à ação revolucionária que pode recolocar o trabalho e o conhecimento como forças criadoras de homens livres e plenos. Dessa acepção emana uma diretriz fundamental da teoria marxista da educação.

1.3 A QUESTÃO EDUCACIONAL NA TEORIA MARXISTA

Nesta parte procuraremos entender, especialmente com base em duas obras de Suchodolski *Teoria Marxista da Educação* (1976) e *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas* (2002) - e continuando a reflexão aqui em desenvolvimento - como o marxismo aborda o problema educativo. Na obra de 2002 o autor investiga as perspectivas pedagógicas que se desenvolveram na história, situando-as em duas grandes correntes: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Na de 1976, o autor, com base nos textos de Marx, situa a crítica deste no contexto das teorias em voga na época, buscando apreender como a educação se coloca na obra marxista.

Para Suchodolski (1976), Marx se opôs às correntes idealistas que compreendiam o homem como dotado de uma essência inata e imutável, mas também criticou o empirismo, ainda que o considerasse um avanço em relação à teoria metafísica tradicional da essência, uma vez que, para aquele, não se poderia atribuir nenhum apriorismo ao homem, este era uma tábua rasa. Para o empirismo, o ser do homem advém do ambiente cujos sentidos humanos são capazes de captar. Marx critica essa perspectiva, considerando-a de caráter antissocial e metafísica. Para Suchodolski,

não se trata de modo nenhum de uma ponte secreta que através dos sentidos ponha em comunicação dois mundos opostos – o mundo dos

homens e o mundo das coisas. Trata-se de uma relação de mútuo contacto e de mútuo condicionamento, de uma relação de criação e transformação recíproca (1976, p. 16).

Marx demonstra nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1987) que a formação dos sentidos humanos é trabalho de sucessivas gerações. Os órgãos humanos possuem a capacidade de ver, ouvir, falar, sentir, mas o que vêem, ouvem, falam e sentem é produto social e histórico. Os sentidos humanos ensinam sobre o mundo objetivo, mas são formados por este mundo. Nesse particular, Marx propõe uma solução radicalmente distinta tanto da dos empiristas quanto dos idealistas no que diz respeito ao problema de como o homem conhece – se forma e educa. Esta não está nem na empiria, nem na razão, mas na atividade humana, no trabalho, na práxis.⁶ Fora da prática social, a teoria do conhecimento é mera escolástica. Como afirma Moraes (2000, p.26), “o trabalho é a forma por excelência do encontro entre sujeito e objeto, possibilidade radical do conhecimento”.

Suchodolski, nas obras mencionadas, mostra como as correntes pedagógicas burguesas que na aparência se opunham às idéias feudais e religiosas em relação à essência imutável do homem, incorrem também numa essência metafísica ao defender o direito natural, eterno. Já os sensualistas e sua idéia de criança como tábua rasa, não conseguiram compreender a historicidade do homem. Consideravam a soma das experiências importante para o indivíduo, mas não para o gênero humano, para a história. Destacam o papel do ambiente na educação, mas ignoram o papel da ação humana nesse ambiente, assim, a mudança pela educação do ambiente se torna impossível.

As correntes pedagógicas burguesas possuem antinomias em seu interior, ou pela defesa da perspectiva individual que não se liga ao ideal ou pela perspectiva essencialista que se encontra desligada da vida real. Para Suchodolski, “o ideal não deve eliminar a vida real, mas esta não

⁶ “A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (KOSIK, 2002, p. 13).

pode prescindir do ideal”. (2002, p. 95-9). É o caso da Escola Nova. Suas tendências têm em comum a busca por compreender o desenvolvimento psíquico infantil, atribuindo-se importância central à atividade da criança, suas necessidades, seus interesses, curiosidade e sensibilidade. A educação não poderia ser imposta, mas deveria ser expressão da vida da criança, cuidar desta vida. O educador deixa de ser o centro do processo educativo. Mas como se concebia a passagem do mundo infantil à vida adulta, pergunta-se Suchodolski? De um tempo de criação, imaginação e descoberta ao mundo repetitivo e imposto? A sociedade estava em contradição com o homem da educação nova, mas esta alimentava esperanças de que o mundo mudaria se os homens fossem educados de modo correto e justo. O caráter utópico dessa perspectiva gerou conflitos o que fez surgir novas correntes como respostas distintas a essa contradição interna: desenvolvimento ou adaptação (SUCHODOLSKI, 2002).

A noção individualista e liberal da adaptação transformou-se em formação do homem político; o ideal humano transformou-se em “diretivas determinadas em função da história e da nação”. A existência humana deixava de ser uma questão pessoal para ser a participação na vida política da nação. Estas tendências atingiram maior intensidade com o fascismo e nazismo. Entretanto,

as contradições reais que criavam na sociedade burguesa uma oposição cada vez mais grave entre a existência humana e o seu ideal não eram evidentemente atenuadas por esta pedagogia de compromisso; minimizavam-na ou tentavam ignorá-las. Para esta pedagogia as contradições não provinham das más relações sociais, mas sim de uma noção errônea e nefasta dos direitos do indivíduo e do caráter do ideal. Daqui resultava que se deviam transformar, não as relações sociais, mas a maneira de conceber a existência individual e o ideal, causas destas contradições (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98).

Lukács (1967) indica que autores burgueses, já no início do século XX, pretendiam salvar a integridade da pessoa humana, contra a retalhação sofrida no processo de trabalho, sem, no entanto, alterar esse processo. Incorrem assim numa crítica moral, abstrata ou na utopia. Esta última, para Mészáros (2006) é “inerente a todas as tentativas que oferecem remédios puramente *parciais* para problemas *globais*” (p. 270). Segundo o autor,

os interesses objetivos de classe tinham que permanecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores destas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2005, p. 26)

As diversas nuances e concepções pedagógicas burguesas chegam por caminhos opostos a conclusões comuns: a concepção idealista de homem restrito aos limites burgueses. Na Pedagogia da Essência com a abstração da essência e na Pedagogia da Existência por meio da mistificação da existência, com a necessária adaptação do indivíduo à ordem existente. Ambas as perspectivas educacionais impõem um dilema: aceitar a forma de existência burguesa como a forma do próprio homem ou não coincidir essência e existência, incorrendo em uma essência abstrata. Daí que as correntes pedagógicas burguesas resultem na adaptação ou na utopia. “Se acreditamos que o homem é o produto das relações e da educação, sem compreender que é também seu criador, temos o círculo vicioso dos utópicos” (SUCHODOLSKI, 1976, p.74).

Para Marx, enquanto a existência for concebida de modo idealista e não histórico chegar-se-á à idealização e à eternização das relações. No movimento revolucionário encontram-se as bases para mudar a consciência, transformado-a em interdependência com a transformação da vida social (SUCHODOLSKI, 1976). Para o marxismo, o homem cria-se na história por sua própria atividade, mas como ignora o caráter criador de sua própria atividade, fica sujeito às exigências do mundo e de seus próprios produtos. Essa alienação só pode ser superada mediante a criação de condições de vida humanizadas e do predomínio do homem sobre o mundo e suas criações.

Marx ataca tanto a pedagogia da consciência quanto a pedagogia do ambiente. O homem não se forma nem exclusivamente pelas condições do ambiente, nem apenas sob influência de sua consciência e nem sob a combinação de ambos. “O elemento decisivo no processo de formação do homem é a atividade socioprodutiva do homem que transforma seu ambiente” (SUCHODOLSKI, 1976, p.62). O que

configura os homens é sua própria prática social. Através dela se configuram tanto o ambiente quanto a consciência, já que os homens são tão educados pelo meio quanto o fazem. É o que está expresso claramente na terceira tese sobre Feuerbach:

a doutrina materialista que pretende que os homens sejam produto das circunstâncias e da educação, e que, consequentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser concebida e entendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1989, p. 94).

Para o marxismo, é na prática revolucionária que se unem a mudança das relações atuais e a transformação dos homens mediante a educação. Como aponta Suchodolski (1976), o educador acompanha os homens no caminho para a revolução quando realmente atua para a formação de novos homens. Essa atuação é levada a cabo em relação às condições reais da atividade humana e não apenas na esfera de suas representações. Só então é possível ao educador desenvolver uma teoria adequada à transformação da realidade. Nessa perspectiva a ação educativa é, em síntese, agir para coletivamente superar as limitações dos homens e criar novas condições sociais.

A “educação virada para o futuro” (SUCHODOLSKI, 2002) não aceita o atual estado de coisas, ultrapassa o horizonte burguês. “A necessidade histórica e a realização do ideal coincidem na realidade futura”. A necessidade permite evitar a utopia; a atividade, o fatalismo. Tal perspectiva não admite que a adaptação seja princípio capital da educação, assim como não admite que a crítica do presente deva levar a evadir-se dele, mas a melhorá-lo. Para Suchodolski, este é o caminho para resolver a antinomia do pensamento pedagógico moderno. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que a geração jovem pode verdadeiramente se formar. É o que permite resolver os conflitos entre essência e existência. “Com efeito, quando se aliar a atividade pedagógica e a atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unem de modo criador e dinâmico” (2002, p.105).

É nesse quadro que a educação pode ajudar efetivamente na transformação do mundo. “O ensino só pode atualmente servir o futuro quando vai unido à prática revolucionária que cria este futuro”. A vinculação da educação com a prática revolucionária é que resolve a questão do que deve mudar primeiro, se as circunstâncias ou os homens. “Este é o caminho pela qual a educação pode ajudar realmente e não utopicamente a fazer o futuro” (1976, p.178). A teoria de Marx da vinculação do ensino dos homens que se transformam transformando as circunstâncias constitui-se um princípio diretivo fundamental e inesgotável.

1.4 A CONTRIBUIÇÃO DE MARX E ENGELS À PEDAGOGIA

Muitos são os autores que se ocupam da obra marxiana buscando extrair dela elementos para uma concepção de educação coerente com o materialismo histórico dialético. Dentre eles citamos Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (2007), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1976), *Teoria marxista da educação*. Em todos eles é comum a indicação de que Marx e Engels não se debruçaram para construir especificamente uma teoria educacional, entretanto, do conjunto de suas obras, há preciosas indicações para compreender o sentido da educação e da pedagogia.

Saviani (2007), ao distinguir teoria da educação e pedagogia⁷, indica que uma pedagogia comunista somente pode surgir na forma social comunista. Entretanto, “esse caráter de transição da pedagogia socialista (...) não elide o fato de que educamos ‘aqui e agora’” e “o que precisamente caracteriza a educação de tipo socialista é, concretamente, a unidade de ambos os fatores cronológicos: o presente e o futuro” (SUCHODOLSKI, 1976 *apud* SAVIANI, 2007, p.8).

Também se questionando acerca da existência de uma pedagogia marxiana, Manacorda (2007), em que pesem as diversas respostas negativas dadas ao longo da história, ressalta

a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto,

⁷ Para o autor, toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, mas nem toda teoria da educação é pedagogia. Para ele “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade” (Saviani, 2007, p. 7).

extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário (p. 35).

Manacorda (2007) indica que é no acerto de contas com o hegelianismo e no primeiro confronto com a economia política clássica que se devem buscar as fontes dos princípios pedagógicos de Marx, portanto, como aqui já tratamos, no embate com o idealismo e o sensualismo e suas diversas variantes. Manacorda, por meio de um minucioso estudo dos escritos de Marx e Engels, afirma que por três momentos os fundadores do marxismo detiveram-se às questões educacionais. Em todas as três circunstâncias o fizeram por ocasião da elaboração de programas políticos: a) em *Princípios do Comunismo*, de 1847 e no *Manifesto*, de 1848; b) em 1866, no texto “Instruções aos delegados” do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, elaborado concomitantemente às passagens educacionais de “*O Capital*”; c) em 1875, para o Partido Operário Alemão, conhecido como *Crítica ao Programa de Gotha*.

Os textos de Marx e Engels sobre a educação e o ensino têm indiscutivelmente, entre si, um eixo articulador ou mesmo uma fonte comum de onde partem suas reflexões: a relação trabalho-educação ou trabalho-ensino. Cada um dos autores não apenas capta o tema predominante na pedagogia moderna⁸, como lhe dá uma perspectiva bastante distinta da tradicional burguesa. Ambos identificam que o sistema fabril lança as bases para a união entre ensino e trabalho, entretanto tal unidade se encontra apenas em germe no sistema de fábrica capitalista e neste não pode se realizar ou desenvolver, pois a sociedade, fundada na propriedade privada, pressupõe a divisão do trabalho em classes. Para Marx e Engels, a divisão do trabalho na fábrica capitalista mutila e deforma o trabalhador, sendo este transformado em um apêndice da máquina, “levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (MARX, 1999, p. 415). O trabalho do operário, em geral, “exerce um efeito extremamente

⁸ No capitalismo, distintamente das sociedades que o antecederam, o trabalho produtivo está “no centro da vida social, tanto no sentido econômico, como no sentido cultural - moral e teórico” (CASTRO, 1988, p. 02). Isto é, o trabalho não é visto como atividade de escravos ou não nobres, mas atividade que todo cidadão realiza, por ela tomando-se “digno”. Essa questão norteará, segundo Manacorda (2000), a pedagogia moderna, pois coloca a formação dos trabalhadores como uma questão essencial.

embrutecedor sobre o organismo e as faculdades mentais” (ENGELS, A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, *apud* MARX E ENGELS, 2004, p. 33).

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e consequentemente o trabalho manual com a educação e a ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestre-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais do que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral (MARX, 1999, p. 547).

Distintamente das sociedades anteriores, em cujo contexto a instrução (formal) era reservada às classes dirigentes e não às classes trabalhadoras, a fábrica capitalista exige, de maneira bastante desigual, a necessidade de instrução, um dos vetores de expansão da escola para os trabalhadores. Entretanto se a forma de produção industrial contém a potencialidade de ligar ensino e trabalho, o antagonismo de classes no capitalismo permite que ela se realize de forma muito parcial e limitada. As precauções da classe dominante configuravam, como apontou Adam Smith, a necessidade de instrução popular, “embora em doses prudentemente homeopáticas”. A forma de trabalho capitalista exige e produz um trabalhador parcial, fragmentado e as formas educacionais que lhe são condizentes são unilaterais e acríticas. Assim, para Marx, a conjugação entre ensino e trabalho que tem seu germe posto no capitalismo, apenas com a conquista do poder político da classe trabalhadora se desenvolverá.

Engels aponta que os operários da indústria capitalista estão impedidos de executar a gestão de uma dada empresa pois suas faculdades são desenvolvidas unilateralmente, não possuindo uma visão total do processo produtivo, por isso também podem facilmente ser desempregados. Já

a indústria praticada em comum, segundo um plano (...) feito de acordo com o conjunto da sociedade, implica em homens completos, cujas faculdades tenham se desenvolvido em todos os

sentidos e que estejam em condições de desenvolver uma visão clara de todo o sistema produtivo.

Para se educar os jovens poderão percorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Para ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Dessa forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentimentos quanto as suas aptidões (ENGELS, 1847, *apud* MARX E ENGELS, 2004, p. 106).

Se há alguns pontos em que possam aparecer algumas diferenças entre Marx e Engels, um desses dizem respeito, segundo Manacorda, a essa formulação de Engels comparada a outras de Marx, uma vez que Marx buscou demarcar claramente a diferença entre a concepção socialista da relação trabalho - educação que resultará na concepção de educação politécnica e tecnológica, e a concepção burguesa ou idealista. Isso porque, para Marx, a formação para diferentes ramos de trabalho é confortavelmente acolhida pelos burgueses, sem que isso em nada altere esta forma de divisão do trabalho, sendo, ao contrário, uma necessidade do modo capitalista, cuja constante revolução em sua base técnica, altera permanentemente as funções dos trabalhadores. As transformações ininterruptas da divisão do trabalho lançam massas de trabalhadores de um ramo a outro da produção (Marx, 1999, p. 552). Isso também é possibilitado em razão de a indústria tornar o trabalho mais simples e fácil de aprender, possibilitando assim a migração da força de trabalho de um setor para outro, o que força a baixa de salários. Esse é o sentido da educação burguesa em formar os trabalhadores no maior número possível de atividades industriais – tornar o trabalho igual para ser mais facilmente substituído e deslocado (MARX, Trabalho Assalariado e Capital, *apud* MARX e ENGELS, 2004, p. 91), além do baixo custo da produção da força de trabalho.⁹

⁹ “O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível” (MARX, Trabalho Assalariado e Capital, *apud* MARX E ENGELS, 2004, p. 91).

É distinta do que acabamos de ver a concepção socialista de união ensino-trabalho, a qual, como base da educação integral e indispensável à formação de um novo homem, dá unidade entre o saber e o fazer. O sentido da união entre trabalho e educação em Marx e Engels é o de transformação social, é de base e instrumento de formação do homem comunista, livre da exploração e da fragmentação capitalista e não de sua maior disposição e capacidade de produção de mais valor. Vemos assim que há uma colossal diferença entre formar para diferentes tipos de trabalho num contexto em que este se encontra determinado pela forma capitalista de produção - necessariamente parcial - explorado e constantemente intensificado, e a sociedade socialista em que o trabalho é manifestação do homem, de suas múltiplas potencialidades e de seu amplo desenvolvimento. Tais diferenças se ligam ao fim mesmo da educação e da sociedade, em que o trabalho e a educação se encontram entranhados na constituição desta mesma forma de vida social.

Além do mais, fica indicada aqui a descrença de Marx de que por meio da educação seja possível superar a divisão do trabalho ou das classes sociais ou mesmo promover a formação omnilateral. É a supressão da propriedade privada dos meios de produção, com o consequente fim das classes e da divisão destas em formas distintas de trabalho que dá bases para a educação integral e o desenvolvimento onilateral. É o que Manacorda ajuda a esclarecer, apontando que Hegel, ao considerar a alienação “apenas como alienação (= manifestação) do pensamento abstrato, reduz o movimento histórico total a uma abstração, tanto a alienação quanto a sua superação”. Ao contrário, em Marx, “trata-se de superar a alienação concreta, a separação entre o trabalho e a manifestação de si mesmo, produzida historicamente pela divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 42).

A instituição estratégica do trabalho na escola se deve ao “inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade”, de forma que, em Marx, o trabalho transcende toda caracterização didático-pedagógica para identificar-se com a própria essência do homem (idem: ibidem). Assim, não é o trabalho colocado de qualquer forma na escola que baliza o pensamento de Marx, mas a convicção de que

a participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre

estruturas educativas e estruturas produtivas
(MANACORDA, 2007, p. 67).

Desse quadro percebe-se que Marx e Engels não atribuíram à educação e à escola um papel prioritário no processo de transformação social. De suas formulações podemos entender que a escola é um espaço de luta e possibilidades de conquistas aos trabalhadores, mas não um espaço decisivo. Isso porque, para eles, considerando a péssima escola ofertada aos trabalhadores, esta não tem a função de formar a consciência revolucionária na classe trabalhadora. Sendo a escola estatal uma escola de classe, da classe dominante, não acreditam que a burguesia proporcionará uma mesma escola para classes sociais distintas. Desde a perspectiva burguesa atual, a escola para os trabalhadores precisa ser pobre, isto é, formar para o trabalho e a forma de vida no capitalismo, mas jamais um sólido patamar teórico, intelectual e crítico¹⁰. A formação consistente – teórica e prática - é reservada para poucos, apenas para as mais elevadas funções intelectuais e técnicas de manutenção dessa forma de vida social. Entretanto, isso não quer dizer que Marx e Engels considerassem vã qualquer luta para fazer avançar o sistema público de educação e a qualidade da educação ofertada aos trabalhadores. Sobre isso manifestaram-se algumas vezes, sempre tendo como horizonte a sociedade socialista. A ausência de destaque da escola como um lócus privilegiado de transformação social, de outro lado, também se deve à consideração de que o aprendizado da revolução e da consciência revolucionária surge das condições objetivas de vida e trabalho, da organização e luta dos trabalhadores, a qual deve inclusive perpassar pelo sistema educacional, mas não tem no sistema educativo formal e ligado ao Estado burguês seu espaço fundamental e decisivo.

Mészáros (2005) auxilia imensamente no debate educacional de perspectiva crítica em seu livro *A Educação para além do Capital*. O autor, trabalhando com o conceito de internalização, qual seja, um complexo e permanente processo de introjeção ou inculcação dos valores, hábitos e forma de vida burguesa, indica que “a educação institucionalizada” não apenas serve ao propósito de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva”, mas também para “gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (p. 35). Entretanto, para o autor, se o sistema formal de educação constitui uma parte importante do processo de internalização, é “apenas uma parte” (p. 44). Decorre então também não

¹⁰

Sobre a escola ofertada para os pobres no Brasil ver Algebaile (2004).

ser viável pensar que pela educação seja possível fazer uma reforma geral na sociedade, ao que denomina de utopia. “A utopia é incompatível com a abrangência dialética da abordagem marxiana, que não atribui poder exclusivo a nenhum fator social particular, já que pressupõe a reciprocidade dialética de todos eles” (MÉSZÁROS, 2006, p. 270).

Esse enfoque nos permite entender as formulações de Marx e Engels para os quais não há um elemento único que possibilite a superação do capital, há, entretanto, elementos essenciais como a supressão da propriedade privada e da divisão entre trabalho manual e intelectual, com o consequente fim das classes sociais. Mészáros (2005), ao apontar os vínculos dos processos educativos com os processos de reprodução social, conclui que o sistema educacional só pode sofrer mudanças profundas com uma transformação correspondente no interior de um quadro social em que tais práticas educacionais se inserem (p. 25). É nesse sentido que entendemos a afirmação de Engels, destacada acima, segundo a qual a formação dos jovens deva percorrer todo o sistema produtivo. Para ele,

a associação universal de todos os membros da sociedade com vistas à exploração coletiva e ordenada das forças produtivas, à extensão da produção, a fim de que possa satisfazer as necessidades de todos, à abolição de uma situação na qual as necessidades de alguns só são satisfeitas às custas de outros, à eliminação completa das classes e dos antagonismos, ao desenvolvimento em todos os sentidos das faculdades humanas de todos os membros da sociedade (...), à combinação do campo e da cidade – tais seriam os efeitos da abolição da propriedade privada (ENGELS, 1847, *apud* MARX e ENGELS, 2004, p. 107).

Já Marx *nO Capital* afirma que a “composição do pessoal de trabalho constituído de indivíduos de ambos os sexos e diversas idades, fonte de degradação e escravatura” em sua forma capitalista “em que o trabalhador existe para o processo de produção e não o processo de produção para o trabalhador, tem que transformar-se em fonte de desenvolvimento humano quando surgirem as condições adequadas” (MARX, 1999, p. 555). É nesse quadro que será possível “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o

qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (MARX, 1999, p. 553).

É desse novo patamar de organização da vida social que a relação trabalho-ensino surge como “o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral”. Tendo esse horizonte em consideração é que Marx propõe que a educação proletária englobe três aspectos, sendo que o trabalho de crianças e adolescentes poderia ser admitido se articulado com tais parâmetros educacionais.

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX, 1868, *apud* MARX e ENGELS, 2004, p. 68).

Nesse mesmo texto Marx indica que “numa sociedade racional” toda criança deve trabalhar “não apenas com o cérebro, mas também com as mãos”¹¹. Em nosso entendimento o conteúdo e a forma desse trabalho são dados pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de cada momento histórico. A afirmação de Marx, supra, aponta quão distante está a perspectiva socialista de educação da perspectiva burguesa e, como indica Suchodolski (1976, p. 180), “significa que se devem mudar radicalmente muitas idéias tradicionais sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas sobre o trabalho educativo e o desenvolvimento da criança”. Sem dúvida inverte os valores moralistas burgueses que, se de um lado transformam os

¹¹ Trabalho aqui evidentemente não se refere àquele submetido à lógica capitalista, mas a um sentido geral, de atividade humana. Entendemos aqui como válido o auxílio das crianças no trabalho doméstico e mesmo outras formas, compatíveis com a idade e devidamente acompanhadas.

filhos das classes médias e altas naquilo que Gramsci (*apud* FRIGOTTO, 2008) chamou de “mamíferos de luxo”, de outro sujeita as crianças pobres, filhas de trabalhadores, camponeses, desempregados, favelados, a formas de trabalho e vida que nenhuma outra sociedade jamais viu.

O homem plenamente desenvolvido ou o homem onilateral está situado em Marx, como aponta Manacorda, num quadro em que a totalidade das forças produtivas é dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados, ou seja, numa base econômica altamente desenvolvida cujas relações sociais possibilitem a cada indivíduo apropriar-se do acúmulo histórico da humanidade. A unilateralidade do homem no capitalismo advém da divisão do trabalho e das classes sociais que permite o desenvolvimento em uma única direção. Ao trabalhar e produzir riquezas, o trabalhador se produz miserável. “Na revolução proletária, uma totalidade das forças produtivas, desenvolvida no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo e a propriedade por todos” (MANACORDA, 2007, p. 88).

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais (idem: *ibidem*, p. 90).

O autor tenta reconstruir o homem onilateral como uma possibilidade que emerge no contexto da pesquisa marxiana, isto é, como “tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna: e já passível de se assumir como objetivo consciente”. Assim, “como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades. A apropriação individual de uma totalidade de forças produtivas significa a exteriorização das faculdades criativas e subjetivas do homem” (idem: *ibidem*, 92).

Retomando a proposta de Marx para a educação proletária contida nas Instruções aos Delegados, especialmente na terceira proposta, identifica-se que ela se compõe de duas dimensões, a nosso ver inseparáveis na proposta marxiana: a transmissão dos elementos científicos gerais de todos os processos produtivos e a introdução no uso prático dos instrumentos elementares dos diversos ofícios. Essas dimensões da formação para o/no trabalho, Marx chama de educação

tecnológica e educação politécnica, persistindo, entretanto, segundo Manacorda (2007), alguma imprecisão na denominação usada pelo próprio Marx entre uns e outros de seus escritos, resultando na utilização de um termo ou outro pelos pedagogos marxistas, polêmica que chega aos nossos dias. Isso, porém, não é nosso foco; mais interessante pode ser compreender o que mesmo Marx tem em vista em tais formulações e sua implicação atual.

Com base em Manacorda (2007), entende-se que a educação tecnológica diz respeito à relação teoria e prática, à apropriação dos “elementos científicos” que é base dos modernos processos produtivos e combate diretamente a divisão entre o trabalho manual e intelectual. A concepção contida nessa formulação é muito vigorosa se entendermos a centralidade que a divisão do trabalho - manual e intelectual - assume no capitalismo. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels assim analisam a questão: “Divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira se enuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é enunciado em relação ao produto desta atividade” (1989, p. 28). A educação tecnológica pressupõe, portanto, o ataque à divisão do trabalho que corresponde às distintas e principais classes sociais do capitalismo, pressupõe e visa, portanto, à destruição dessas classes e à formação onilateral do homem.

A educação politécnica, por sua vez, tem em vista a formação para os diferentes tipos de trabalho, opondo-se à fragmentação e à parcialização extrema das atividades vigentes na fábrica capitalista. Opõem-se, portanto à mutilação do trabalhador e sua coisificação no processo produtivo, levando-se em conta que a ação do homem deixe de lhe ser estranha.

A partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que na sociedade comunista, em que cada um não tem uma atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições (MARX e ENGELS, 1989, p. 29).

Vejamos rapidamente ainda quanto às outras duas dimensões da formação de que chama a atenção Marx no trecho citado acima – a educação física e a formação intelectual. A educação física vê sua importância crescer nos tempos atuais no que diz respeito especialmente à compensação das formas de trabalho repetitivas de grande parcela dos trabalhadores e as formas de vida sedentárias. Nesse aspecto, visa a sanar os efeitos destrutivos do trabalho sobre o corpo do trabalhador, já descritas por Marx, e as novas formas desses efeitos, decorrentes da acentuação da divisão e intensificação do trabalho. Mas a educação física também se configura como importante no que se refere à expressão física, em face da padronização dos corpos, posturas e comportamentos que se impõem aos que buscam a inserção no mercado de trabalho. Sem falarmos aqui da potencialidade expressiva do corpo, das diversas variantes da cultura corporal e da superação humana que essa dimensão pode alcançar em outra forma de da vida social.

No que diz respeito à formação intelectual, como bem aponta Manacorda, identificamos que ela não se reduz à formação para o trabalho, nem sequer à formação teórica em vista dos processos produtivos. Aqui nos parece que Marx aponta uma dimensão da formação não apenas utilitária, mas da vasta cultura humana, das artes, letras, filosofia, enfim, daquilo que de alguma forma constitui o essencialmente humano e o coloca para além da esfera das necessidades imediatas.

Suchodolski (2002) não apenas capta a importância dessa dimensão formativa, como chama a atenção para um importante aspecto que não aparece explícito ao nos referirmos à formação intelectual – o que ele chama de educação social, a nosso ver urgente no mundo de hoje, questão para a qual o MST tem chamado a atenção.

O autor aponta que, no campo da instrução, deve-se fazer muitas inovações adequadas às novas condições da vida social e econômica, abandonando princípios tradicionais. Para ele, insiste-se na formação politécnica, mas pouca atenção se dá à formação social, tão importante quanto e que se encontra negligenciada. A importância fundamental de tal formação social, podemos dizer, está em proporção à complexidade e dos dilemas da vida em sociedade como também porque “na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável pela democracia”. A formação social “deve ser considerada em toda sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive” (p. 103). Prossegue o autor afirmando que a escola também deve ser insistente na

formação de outros tipos de pensamento, alheios ao técnico e ao social, como da moderna filosofia e lógica, em especial as noções de valor (SUCHODOLSKI, 2002).

A ciência social deve tornar-se um instrumento da educação moral assim concebida, pois permite compreender e justificar os deveres dos homens e auxilia-os a resolver os seus problemas de consciência frente a situações difíceis. É necessário cultivar os sentimentos que permitem ao homem compreender o próximo e ensinar-lhe a prestar atenção a este para o ajudar a organizar sua vida interior. Nestas duas linhas de ação impõe-se iniciar o nosso trabalho do ponto zero; não possuímos sequer o esquema preliminar de uma moral laica e social para uso das escolas e da juventude, continuamos a descurar o papel da importância da educação dos sentimentos na educação moral (...).

No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir pouca importância à vida cotidiana do homem, para realçar a sua participação espetacular nos grandes momentos nacionais (...) A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida cotidiana em situações concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e sente (SUCHODOLSKI, 2002, p. 104).

As questões levantadas por Suchodolski indicam que tal perspectiva educativa não se realiza tão somente na escola, mas que o conjunto das relações e atividades humanas se somam nessa direção. Coerente com a perspectiva marxista, é preciso considerar o homem e sua atividade como um todo. Nesse sentido, acerca das muitas indicações de Marx e Engels que dizem respeito à educação e ao ensino, pensamos que elas são balizas, diretrizes de nossa ação pedagógica. Sua plena realização não pode se dar na atual forma de vida social, de outro lado, nos encontramos nela aqui e agora, nela atuamos e nos posicionamos. Ainda que os princípios educacionais marxistas não possam se realizar de forma plena neste momento, é com base neles que buscamos orientar nossa ação no presente, tendo em vista a historicidade e a transitoriedade da forma capitalista. O que, aliás, já fora assinalado pelo próprio Marx : “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais.

Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX, 1869, *apud* MARX e ENGELS, 2004, p. 107).

A situação atual para nós consiste, em síntese, na necessidade da humanidade de superar a forma de vida capitalista, cuja lógica, como aponta Mészáros (2002 e 2005), é incorrigível. Superação, no sentido efetivo do termo, que só pode se dar pela construção de um patamar mais elevado da vida social, sustentado em relações de produção no interior das quais os produtores “livremente associados” tenham controle da forma de produzir e da forma de distribuir a riqueza. Sob essa orientação é que se funda o desenvolvimento onilateral dos homens. Esse desafio sabemos não ser simples, mas transparece como a questão mais atual para a qual os homens deverão dar alguma resposta. A educação revolucionária, como apontou Marx e Suchodolski captou, é aquela que atua para que os homens coletivamente superem as limitações que encontram, cujo ensino vai aliado à prática revolucionária capaz de criar o futuro. É nesse sentido que a experiência educacional gerada no Movimento Sem Terra torna-se um espaço rico para investigação e experimentação de elementos transgressores da ordem vigente à medida que a educação em seu interior se conecta à luta pela transformação das condições existentes e instauração de um modo de vida superior.

CAPÍTULO 2

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E BASES DA ESCOLA BURGUESA

No capítulo anterior apresentamos a concepção marxista de educação, a qual tem no trabalho humano a base de onde se ergue o próprio homem, a vida social e as formas educacionais. A vida social não ocorre, porém, de maneira harmônica, daí porque tal perspectiva tem nas lutas sociais e mais precisamente, nas lutas de classe, um eixo indispensável de análise. Esse parâmetro é também utilizado neste capítulo para apreendermos a constituição histórica do espaço escolar e sua organização atual.

Realizamos, no capítulo que segue, um recuo na história para entender a construção da escola no tempo, pois, ainda que cada período histórico constitua suas próprias formas e objetivos educacionais, sabemos que o tempo subsequente não apenas nega o acúmulo da sociedade que o antecede, como também em parte o preserva. Como veremos, as diferenças entre uma e outra forma social no que diz respeito à organização e sentido do espaço que hoje denominamos escola são imensas, mas pensamos ter encontrado elementos comuns que, devidamente contextualizados, permitem melhor situar a instituição escolar atualmente existente. Chegamos, por essa via, ao entendimento da escola como instituição histórica e universal, forma predominante de educação na sociedade capitalista atual. Em seguida nos deteremos, com base na literatura crítica existente, ao entendimento da escola no capitalismo, sua organização, seu sentido pedagógico, seus mecanismos de formação para essa ordem social. Veremos então que a escola na sociedade burguesa apresenta-se de forma antagônica à perspectiva socialista, desenvolvida no capítulo anterior. Por fim, nas duas partes seguintes, nos deteremos brevemente a refletir sobre a crise que atravessa a escola como reflexo dos limites da sociedade burguesa, e, ao final, a algumas categorias fundamentais de delimitação da escola capitalista e possibilidades da escola socialista.

A identificação dos princípios e fundamentos sobre os quais se organiza a escola no capitalismo é de grande importância, pois é com base neles (sua negação, afirmação e superação) que a escola do socialismo se projeta. A escola do MST, nosso objeto de estudo, é uma experiência, dentre outras, que visa à superação da escola de base liberal, daí porque a escola burguesa constituir-se como um parâmetro

de análise da experiência escolar do MST, assim como o projeto educacional socialista.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Antes de buscarmos situar as origens da escola no tempo e suas distintas formações em cada período histórico, é importante registrar, ainda que a denominação escola apareça ou seja atribuída a diferentes sociedades e épocas, que as formas assumidas por tal espaço assim como seus objetivos, são absolutamente diferentes em cada formação social. É sabido que cada período histórico constitui uma forma específica de educação da qual necessita e da qual também é produto. As formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com o modo de vida de tal forma social e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho. O processo educativo consiste, em última instância, em transformar os “indivíduos” de um determinado grupo social em participantes de tal sociedade, isto é, comungando o modo de vida, os valores e as relações socialmente vigentes. Há, para cada época histórica “aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não ensina uma qualquer coisa, um corpo qualquer de saber. Ensina aquilo que pode e deve ensinar” (FIGUEIRA, 1985, p.13). O ensinar nasce, portanto, “com as relações reais dos indivíduos” (idem p. 14). Cada período histórico precisa formar o homem necessário para sua época, ou como diz Mészáros, os fins particulares não podem negar as potencialidades do sistema de produção dominante.

Assim, ainda que a produção de um espaço educativo específico, isto é, que ocorre separadamente das demais esferas da vida, mas não sem relação com estas, remonte há quase cinco mil anos, as formas, objetivos e conteúdos escolares serão configurações próprias de seu tempo histórico e não um desenvolvimento linear, inevitável, que desembocaria nos atuais sistemas escolares.¹²

¹² Vicent, Lahire e Thin (2001) apontam para frequentes anacronismos na história da educação e indicam, como forma de evitá-los, a necessária diferença entre instituição e forma escolar. Para estes autores a instituição escolar pode ser encontrada em épocas precedentes à atual, já a forma escolar seria uma criação moderna, que se torna a forma predominante de educação, cujo modo se estende cada vez mais para além da própria escola. Em nosso entendimento, com o advento da modernidade e do capitalismo há uma demarcação importante para a escola, todavia, o conceito de forma escolar desenvolvido pelos autores tem seu embrião posto já nas primeiras formas de escola. De outro lado, a noção de instituição escolar também precisa ser historicizada. A universalização e predomínio dessa instituição sobre as demais formas de educação coincidem no tempo – não por acaso - com a hegemonia da forma escolar.

Feita essa ressalva, interessa-nos perseguir continuidades e descontinuidades entre as diferentes formas de escola. É possível identificarmos um fio que ligaria distintas formações? Em nosso entendimento há conexões dadas pelo desenvolvimento histórico que permitem extrair sentidos em comum, sem cairmos no fatalismo. Tal desvendamento é possível percorrendo os caminhos do materialismo histórico dialético e tal fio se relaciona com o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação da vida social, a separação do espaço do fazer e do aprender a fazer e o desenvolvimento da escrita. Essa questão será retomada adiante. Agora façamos nosso breve percurso de uma longa história para podermos chegar à escola de hoje.

Ao procurarmos situar as origens da escola no tempo, encontramos menção a um provável espaço separado das demais esferas da vida, reservado à educação, no antigo Egito, nada menos do que por volta do século XXVII a.C. Manacorda (2000) situa a sociedade de então e o contexto que fará emergir o embrião da escola que hoje conhecemos: “pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhe servem de base: a geometria para a medição dos campos, a astronomia para conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é base de uma e de outra” (p. 10). E ainda pode-se pressupor “uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade”.

Todavia, nos diz Manacorda, não há provas diretas da existência de tais escolas nesses tempos mais antigos. Há provas sim, do “processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício de poder” (idem: ibidem), isto é, o ensino de comportamentos e da moral do poder necessários à sociedade antiga já dividida em classes.

É a transformação gradual da sabedoria em cultura, isto é, em conhecimento erudito que fará necessária a constituição da escola para sua transmissão e assimilação, utilizando-se dos rolos de papiro, algo que ocorre no Médio Império (por volta de 2100 a 1800 a.C) e destinado com exclusividade à nobreza e seus funcionários. Manacorda traz presente, de antigos documentos, termos por demais familiares à nossa época como “mestre das crianças”, “idade escolar”, “horário escolar” e “crianças que entram e saem da escola”. “É toda uma coletânea de documentos que confirmam o que já sabíamos sobre a existência da escola do palácio (e também do templo), sobre a instrução privada e

sobre a relação mestre e discípulos” (idem: *ibidem*, p. 22). Em especial destaca-se o ofício de escriba, na “administração pública” cujas funções pressupõem a aquisição de habilidades só possíveis dada a frequência numa verdadeira escola.

Ao restante da população egípcia, no caso os pertencentes às famílias que exercem algum ofício, será destinada a educação condizente com o exercício profissional, ou seja, conhecimentos técnicos necessários à produção e comercialização de seus produtos, o que muitas vezes requer um pouco de aprendizado da leitura e escrita. As famílias mais abastadas enviavam seus filhos à escola ou mantinham um mestre para as crianças em suas próprias casas. Para o conjunto da população que não possui uma “profissão” ou bens, a maior parte escrava, não há formas de transmissão, seja do patrimônio cultural, seja do aprendizado de ofícios.

Por meio dos relatos históricos trazidos por Manacorda podemos concluir que na antiguidade inicia-se a constituição de um espaço-tempo próprio para aprender, sistemático e destinado às classes dominantes e que tem relação com a aprendizagem da cultura erudita, em especial da escrita e por meio desta. É ainda na Idade Antiga que a escola se voltará, além do ensino da cultura sapiential, ao ensino técnico e aos conhecimentos específicos necessários à profissão do escriba, que na época já continha especializações e ensinava cálculos, literatura e conhecimentos relativos à geografia e à política.¹³

Na Grécia antiga, por exemplo, ocorreram intensos debates filosófico-políticos, dentre eles o educacional. Uma das questões educacionais fundamentais dizia respeito a quais deveriam ser os objetivos da educação do cidadão grego: a vasta cultura ou conhecimentos úteis e concretamente aplicáveis. Essa polêmica terá relação com a própria organização da sociedade grega e as formas de participação política, se de origem nobre (por nascimento) ou não nobre, cujos conhecimentos deveriam ser adquiridos. Em outros termos, uma “polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação” (idem, *ibidem*, p. 45). Estava em questão a disputa de espaço na sociedade grega com a ascensão de membros pertencentes às classes populares através do aprendizado e não por meio da linhagem de sangue, pelo que a nobreza demonstrará grande desprezo.

¹³ “Todas as questões são muito concretas: cálculo das rações para os soldados, dos tijolos para construção de uma rampa, da mão de obra para levantamento de um obelisco ou para esvaziamento de um armazém, do abastecimento necessário para uma expedição à Síria e, finalmente, informações sobre numerosas cidades estrangeiras” (idem: *ibidem*, p. 34).

Isso fica evidente ao buscarmos a origem do termo escola. Do grego *scholé*, significa ócio (CHAUÍ, 2000). Numa perspectiva histórica não é difícil compreender a relação escola e ócio já que na sociedade grega escravocrata (séc. V a.C) apenas os homens livres do trabalho poderiam dedicar-se à arte, à filosofia, e às letras. Assim, o desenvolvimento intelectual era privilégio daqueles que não estivessem envolvidos diretamente na produção material da vida, mas em sua produção como classe dominante. No período escravocrata o trabalho é tido como atividade para escravos. Um espaço-tempo específico para desenvolver o intelecto, as artes e a moral eram privilégio daqueles que viviam no ócio¹⁴. É o que transparece dos escritos de Manacorda, referindo-se a Aristóteles:

Aristóteles, por sua vez, após ter falado longamente das funções do Estado, da educação para as artes e do treinamento do escravo, distingue o que se faz para a utilização (*chrêsis*) e o que se faz para o conhecimento (*gnôsis*), distingue razão prática (*frónesis*) e razão teórica (*sofia*), atividade (*ascholdázein*) e ócio (*scholé*). Nestas bases ele analisa a educação existente, discutindo as quatro disciplinas já consolidadas na escola: gramática, ginástica, música e desenho. Como se vê, as letras, esquecidas por Platão, aqui são registradas em primeiro lugar: Aristóteles em seu realismo, não pode ignorar o fato. O que importa é que, no seu reexame, ele exclui, na educação dos livres, toda disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar à própria cultura (MANACORDA, 2000, p. 57).

Mas tal escola que visava tão somente ao desenvolvimento cultural, sem nenhuma preocupação com sua aplicabilidade, como vimos, não será do agrado do povo e nem corresponderá a necessidades de novos tempos históricos, especialmente com o fim da sociedade grega e o surgimento do Império Romano. Aos poucos ocorrerá uma evolução da escola privada para uma escola de Estado e atingirá não somente as crianças livres, mas também as meninas, os pobres e até alguns escravos (idem: ibidem), ainda que no seu conjunto

¹⁴ Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência. Diz-se que o acesso à escola hoje esta universalizado, mas certamente não de forma igual para todos. Quem pode passar muitos anos na escola? Como se explica o ensino noturno e as crianças/adolescentes que deixam a escola para trabalhar? A história se repete com novas roupagens.

significassem uma pequena parcela da população. A unidade entre educação física e intelectual, típica da educação até então vigente aos nobres gregos será perdida, com o predomínio da educação intelectual. Surge a educação profissional que de início será destinada a escravos. Mas então já adentramos no período romano.

“Entre o fim do século IV e o início do século III a.C., a escola em Roma é uma instituição normalmente difundida” (MANACORDA, 2000. p. 80), consistindo em um dos aspectos de predomínio da cultura grega em pleno império romano. Como se tratava de escola para as elites, gradualmente receberá apoio do poder público e se tornará uma escola do Estado, mas a serviço de poucos. A memória e as punições eram os principais meios didáticos utilizados e os estudos mantinham-se muito distanciados da vida. Isso gerava uma grande aversão à escola, desistência dos estudos e as críticas a esse espaço se tornam frequentes.

A escola clássica perdura até o século IV d.C, quando, com a incorporação da Igreja Cristã pelo Estado Romano, desaparecerá e se constituirão as escolas cristãs. Estas que tinham por objetivo formar o clero, pela primeira vez na história, abrangerão filhos dos plebeus. Mas a entrada das classes populares na “escola” precisa ser vista no contexto da Idade Média e das funções que os mosteiros desempenharão.

Rugiu (1998) ao discutir a formação do artesão, nos leva ao interior dos mosteiros, que mesmo antes do século XI consistiam em verdadeiras cidades. Em seu interior conviviam dois tipos de formação, a destinada aos homens da igreja que tinha por base o Trívio-Quadrívio¹⁵, e a destinada aos leigos encarregados da produção material e dos serviços. Para os clérigos proporcionava-se uma “instrução essencialmente profissional e técnica”, isto é, “uma instrução restrita às noções e habilidades indispensáveis a um padre ou um frade ordenado: aprendizagem de memória do ofício divino para poder recitá-lo e cantá-lo, mais ‘os conhecimentos a que poderemos chamar científicos, como o cálculo do calendário de Páscoa, ou artístico, como o canto na igreja’” (ARIÈS, 1983, apud RUGIU, 1998, p. 26). Como “os padres podiam recitar de cor quase todas as orações do ofício (...) a leitura não era mais um instrumento indispensável de conhecimento, mas apenas um subsídio de memória, em caso de esquecimento ou de incerteza”. Mas os mosteiros abrigavam ainda as oficinas destinadas à produção de vários gêneros e realizavam também a formação da mão-de-obra necessária, especialmente de jovens. Desse modo, os mosteiros têm o mérito não só

¹⁵ Ao Trívio correspondiam as disciplinas de gramática, retórica e lógica e ao Quadrívio matemática, geometria, astronomia e música.

de “ter conservado tesouros de arte e estudos e de ter transmitido o patrimônio pedagógico dos clássicos” (estes restritos ao alto clero)¹⁶, mas também de “ter acolhido as atividades materiais, ordenando-as e aperfeiçoando-as” (p. 27).

Como indicam textos de história da educação, haverá uma profunda transformação: da escola grega para a escola dos conventos e monastérios: nesse período posterior, a escola não se voltará ao desenvolvimento da cultura erudita, livre e desinteressada, mas ao ensino instrumental das letras e do cálculo, determinados pelas necessidades religiosas ou ao ensino prático dos ofícios. Vemos também que a entrada de parcela das classes populares na escola não se efetuava no intuito de torná-la culta, mas aculturá-la, doutriná-la segundo a religião católica em expansão ou para o aprendizado instrumental dos ofícios necessários ao modo de produção vigente.

A igreja, sem dúvida, era a maior responsável pela formação do homem feudal. Ela tratava de familiarizar a população com a doutrina cristã através do ensino da fé e crenças religiosas. Este era o saber mais amplamente difundido às massas. Já para a nobreza interessava a formação do nobre cavaleiro. Os meninos nobres aprendiam, além do “modo de vida dos castelos e das cortes” (MANACORDA, 2000), isto é, a gentileza, cordialidade e elegância dos costumes, a preparação para as técnicas de guerra e da política, o que correspondia à instrução intelectual e física.

Com a constituição do capitalismo, tem fim o domínio da igreja no campo da instrução. Em vez da filosofia especulativa que se ensinava nas escolas, fundada no mito e na fé, ou da aprendizagem espontânea, natural, toma lugar o conhecimento prático, objetivo, útil, sistematizado, enfim, o estudo de coisas de “provada utilidade”. Afinal, os homens da então sociedade nascente se propunham a ser “amos e donos da natureza”, ao contrário dos antigos.

Mas a estatização e a gradativa universalização da escola com a retirada da igreja no campo da instrução transcorrerão imersas em longas disputas que só podem ser compreendidas no contexto de uma revolução – a industrial – que suplantará a antiga sociedade feudal, com a ascensão da burguesia como classe dominante. Vejamos como as mudanças no mundo produtivo e político implicarão na escola e como esta será requerida para a constituição dos novos tempos.

¹⁶

Diz-se que os monges copistas na sua maioria possuíam um conhecimento elementar da língua, em geral não compreendendo o que copiavam (Rugiu, 1998).

A época moderna caracteriza-se por uma velocidade no intercâmbio entre os povos sem qualquer comparativo com a forma que a antecedeu. Se no período feudal a base da economia era a agricultura, cujas relações entre os homens ocorriam sob forte hierarquia atribuída à vontade divina e portanto imutável aos homens, com o advento da grande indústria tem-se uma mudança brutal. O ritmo da produção, do consumo, das relações, terá seu motor na fábrica. O poder divino é substituído pelo poder humano. A história na então sociedade nascente está para ser feita em condições de “liberdade e igualdade”. As formas de educação vigentes na Idade Média já não podem mais dar conta de formar o homem burguês. As exigências do processo produtivo e da dinâmica de vida urbana estão para além da aprendizagem manual e da filosofia especulativa que marcou o período medieval. Na antiguidade e na Idade Média, a escola existia para poucos, não era a forma predominante de educação. As grandes massas aprendiam a fazer fazendo, no próprio local de trabalho. A universalização da escola básica será uma tarefa posta pela Idade Moderna.

Diferentemente do trabalho artesão e mesmo depois na manufatura quando a força e as habilidades de trabalho são fundamentais, na maquinaria o instrumental de trabalho torna-se determinante. No sistema de fábricas, o talento do trabalhador progressivamente vai sendo suprimido, especialmente nas operações que exigem maior habilidade, cedendo espaço para a máquina. As máquinas geram o movimento geral da fábrica, realizando operações antes executadas pelos homens. Estes se tornam acessórios da máquina, realizando uma função parcial, ínfima parcela do processo produtivo total (MANACORDA, 2000). Na fábrica “desaparece a base técnica em que se fundamentava a divisão manufatureira do trabalho. A hierarquia dos trabalhadores especializados que a caracteriza é substituída, na fábrica automática, pela tendência de igualar ou nivelar os trabalhadores” (MARX, 1999, p. 480).

A revolução permanente no instrumental e na organização do trabalho é necessidade do modo capitalista de produção, o que exige maior versatilidade e capacidade de adaptação do trabalhador, bem como um preparo tal que possibilite constantes mudanças no seu posto de trabalho e para diferentes postos de trabalho.

Na Segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de arte e ofícios, e também de aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução.

Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas) (MANACORDA, 2000, p. 249).

O problema de qual instrução virá atender as necessidades da grande indústria e seu constante aperfeiçoamento será a questão posta já no início do sistema de fábricas. É dessa forma que o trabalho emerge como o tema que virá nortear a nova pedagogia, ou seja, “o problema das relações instrução - trabalho ou instrução técnico - profissional, será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2000, p. 272). Isso porque a Revolução Industrial coloca “pela primeira vez o trabalho produtivo no centro da vida social, tanto no sentido econômico, como no sentido cultural - moral e teórico” (CASTRO, 1988, p. 2). Ao contrário das sociedades anteriores ao capitalismo em que o trabalho tem a função de sobrevivência material, na sociedade burguesa o trabalho passa a ser a “razão principal da existência da sociedade”, o centro da vida social, pois este é o elemento fundamental para a organização da sociedade burguesa tal como ela se constitui (CASTRO, 1988).

O sistema de fábricas exige dos indivíduos da sociedade nascente o domínio das novas técnicas de produção, mas também o constante aperfeiçoamento técnico que será marca do capitalismo, ou seja, os cidadãos - operários devem estar preparados para as constantes mudanças que ocorrerão e a elas saber responder com eficácia. Isso justifica a necessidade de a educação dar conta de ensinar as bases dos conhecimentos científicos que asseguram a produção fabril, e ao mesmo tempo uma educação técnica que dê resposta imediata aos interesses da revolução industrial (MANACORDA, 2000).

“À qualificação para o trabalho na sociedade moderna corresponde o domínio de abstrações, de conhecimentos gerais, de habilidades intelectuais que todo indivíduo pode aprender nas várias instituições educativas” (FIOD, 1999, p. 85). É dessa forma que alguns elementos relativos às ciências, na sua forma geral, serão trazidos para dentro da escola. A história, a geografia, a matemática, enfim, “os elementos de todos os conhecimentos humanos” vão sendo incorporados à escola para que possam formar o cidadão dessa nova sociedade, adaptado à ordem burguesa, que prometia igualdade, liberdade e

fraternidade. “Ser qualificado quando a produção se torna social, significa ler, escrever, dominar conteúdos gerais (FIOD, 1999, p. 95).

Mas se as mudanças na base produtiva impunham a necessidade da escola, sua estatização e laicização não se consolidarão, senão após muitos embates, que ganham maior ou menor intensidade em cada país. De um lado, para a aristocracia, a propagação da escola constituía uma ameaça que precisava ser combatida, uma vez que a instrução popular representava uma ameaça à ordem existente. Era exatamente aí que se encontravam os interesses dos liberais clássicos, atribuindo à instrução popular um importante papel para a consolidação de valores e da moral condizentes com a nascente sociedade fundada na propriedade privada. Para estes, a escola deve atuar na formação moral, política, nacional, promovendo a harmonia social, “gravando nos espíritos os fundamentos da propriedade privada e as liberdades a ela relativas” (PETITAT, p. 144).

A disputa em torno da instrução era a própria luta pela hegemonia da educação das amplas massas. A burguesia se via de um lado exprimida pelo poder da igreja e da velha ordem e de outro pelo nascente e explosivo movimento operário. A escola precisava instruir para a nova ordem política: formar cidadãos conscientes de seus deveres para com o Estado.

Ora, se os interesses da burguesia têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus ‘deveres para com Deus’ pelos seus ‘deveres para com o Estado’ (LEONEL, 1994, p. 185).

Se de início a burguesia prometia a ampla socialização da cultura e dos conhecimentos através da escola, a elevação do nível de consciência para uma ordem social livre, igual e fraterna, apresentando seus interesses como universais, de fato esta burguesia tinha a clareza de que a liberdade a que se referia era de propriedade - e portanto comércio, e a igualdade não passava de igualdade formal. Importava então veicular na escola apenas os conhecimentos e comportamentos para que as grandes massas apreendessem o modo de vida urbano e industrial, isto é, como trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho e não com condições para exercer o controle sobre o processo produtivo e político. Como lembra Saviani (1997), “os

economistas [clássicos] tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola, e, de outro, que esta generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: ‘porém, em doses homeopáticas’” (SAVIANI, 1997, p. 115). Hoje, com o alargamento do tempo de escolarização para alguns setores sociais, poderíamos dizer que estamos em tempos de “superdoses” da escola, porém, em grande parte dos casos, ausentes do princípio ativo da instrução intelectual.

2.2 O DEBATE SOCIOLÓGICO DA ESCOLA NO CAPITALISMO OU A ESCOLA (RE)PRODUZ A SOCIEDADE

As questões educacionais e em especial a escola têm sido objeto de muitos trabalhos na área da sociologia, em que encontramos um vasto material bibliográfico, composto por diferentes correntes. Nos debruçaremos no debate da perspectiva crítica.

Muitos são os autores (BOURDIE-PASSERON, 1975; BAUDELLOT-ESTABLET, 1986; ENGUITA, 1989 E 1993; PETITAT, 1994; SNYDERS, 2005) a apontar a escola como um dos espaços de produção – reprodução da sociedade capitalista. Segundo essa perspectiva, a escola está atravessada pela luta de classes, reproduzindo-a em seu interior, ou seja, a escola teria a função de preparar para a divisão do trabalho no capitalismo, perpetuando e legitimando as diferenças de classes em seu interior. Desde uma perspectiva marxista é evidente que não é a escola que promove a divisão da sociedade em classes, essa divisão tem origem no modo de produção, na divisão social do trabalho. No dizer de Snyders, é a “desigualdade social que comanda a desigualdade escolar”. A escola cumpre a função de preparar os indivíduos para os trabalhos que correspondem a cada classe social. Assim, a escola reproduz, alimenta a divisão de classes existente e nesta medida também produz as diferenças de classe.

Mas se ao exposto acima não se aplicar a dialética, isto é, identificar as contradições, os embates existentes na sociedade, a escola torna-se um espaço onde qualquer luta se tornaria inútil, ficaríamos presos à lógica funcionalista. Por que as classes populares se interessariam pela escola? É preciso avançar para um entendimento segundo o qual, se fundamentalmente a escola reproduz – e portanto também produz - em seu meio a condição das classes, ela também

contém em seu interior os conflitos, as contradições, a luta de classes.¹⁷ Vista desse modo, a escola é um espaço de embates que podem visar à manutenção ou à transformação.

Snyders (2005), criticando Baudelot-Establet pelo mecanicismo que vê derivar de suas análises, assinala “a sensação de uma escola onde nada de válido se passa, a cultura aí dispensada não conteria o mínimo valor real e, desde logo, a escola deixaria ser um local onde o combate pela democracia socialista é possível e necessário” (p. 12). Se a escola fosse tão somente meio de dominação e alienação nosso objeto de estudo não estaria posto, qual seja, a luta por escola em um movimento social transformador. Assim, coloca-se o desafio de analisar a escola dialeticamente, isto é, entremeada por contradições, lutas, espaço de múltiplas possibilidades. Isso não significa ignorar que nas sociedades de classes as formas predominantes de educação visam atender aos interesses da classe dominante, pelo contrário, isso reforça a tese da escola como espaço em disputa e, portanto, potencial. Ademais, a escola como privilégio social, produzido de diversas formas, e ainda marca do sistema educacional brasileiro, impõe-nos recuperar o que dizem as perspectivas críticas acerca dos mecanismos escolares de (re)produção das desigualdades sociais.

No capitalismo, sociedade de igualdade formal, o acesso à escola é universal, esta não estará disponível apenas à classe dominante. Já demonstramos que o processo produtivo capitalista torna a escola necessária, dentre outras coisas, à formação da força de trabalho. Todavia, essa força de trabalho não é homogênea. Há funções mais e menos qualificadas, especializadas, etc. Ainda que essas diferenças não retirem a condição de trabalhadores como produtores de mais valia – isto é o que dá unidade a diferentes trabalhos, o trabalho comum, igual e social (MARX, 1999). Logo, as diferentes qualificações e hierarquias no processo de trabalho cumprem um importante papel tanto na esfera produtiva quanto ideológica. A escola atua na formação de ambas.

A universalização da escola só na aparência é igualitária. Para desmistificá-la, é preciso considerar não apenas as crianças que nem sequer chegam à escola ou a frequentam na idade mínima obrigatória, mas fundamentalmente aqueles que iniciam mas não completam os estudos, entram na escola para nos anos seguintes gradativamente se retirarem. Baudelot-Establet, 1986; Enguita, 1993 e Snyders, 2005 demonstram o quanto a cultura social e a herança familiar serão

¹⁷ Freitas (1995) diz que a principal contradição da escola burguesa são as crianças pobres que a frequentam.

decisivas para o sucesso ou o fracasso escolar. Isso porque as classes mais abastadas possuem uma cultura que se aproxima da cultura escolar, acadêmica, portanto, nessa inserção social, a criança chega à escola em um ambiente que lhe é familiar, cotidiano. Este é o modo de vida aceito e valorizado pela escola, não o da criança pobre. Com base nessa realidade, Snyders dirá que para a escola gerar este efeito discriminatório e conservador bastará que “dê livre curso à seleção natural – natural numa sociedade desigual.”

Freitas (1995), em seus estudos sobre os processos de avaliação como mecanismos de seleção escolar, desenvolveu o conceito de avaliação informal, esta alimentada fundamentalmente pelo julgamento moral que se expressa, entre outros, em comentários depreciativos voltados para as crianças pobres, descuidadas, com maiores dificuldades nos estudos. Segundo o autor, isso vai inculcando nas crianças uma idéia de que seu futuro não poderá ser superior ao alcançado pelos pais. (aqui vemos que o tratamento “igual” dispensado pela escola não é tão igual assim) Mas a avaliação informal subsidia a avaliação formal. Ainda segundo o autor, dadas as condições do trabalho escolar e docente, o professor se vê diante de uma situação em que não conseguirá atender a todas as crianças igualmente. O que ele faz então é agir pela média dos alunos, deixando por sua própria conta tanto os que apresentam mais dificuldade como os com mais facilidade.

Temos então um gradativo, silencioso e complexo sistema de seleção escolar, no qual aqueles que já se encontram numa posição social favorável tendem a reproduzi-la na escola. A grande parte, após sucessivas reprovações, tende a abandonar a escola ou encontra dificuldade em passar do nível fundamental ao médio. No Brasil, a porcentagem de jovens em idade apropriada que frequentam o Ensino Médio é reveladora dessa condição, ficando abaixo de 40%.¹⁸ Assim, apoiado na análise que Snyders faz para os exames franceses, podemos dizer que, no Brasil, subjacente ao debate em torno do vestibular como mecanismo de seleção, é necessário perceber que, para a maioria, o vestibular nem chega a ser uma questão. A grande maioria dos jovens e adultos nem sequer consegue obter a escolaridade obrigatória para poder acessar à universidade.

Há ainda um ponto não abordado: o sistema único. Aqui também nos encontramos em um mundo de aparências. Tal unicidade é apenas

¹⁸ Segundo o INEP, em 1999, apenas 32,6% dos jovens entre 15 e 17 anos cursava o ensino médio. Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_9.htm, acesso em 4/11/08.

formal. No Brasil há uma vasta rede privada, ainda que na grande maioria seja tão ruim quanto à pública¹⁹. Esses dois sistemas já cumprem um primeiro papel de separar os estudantes de acordo com sua posição social. Mas seja na rede pública ou privada, a depender do nível do ensino, a separação do acesso será realizada de diversas maneiras, levando uns e outros a escolas mais ou menos equipadas, reconhecidas, etc. A localização de tais escolas nas periferias ou regiões centrais das grandes cidades, nas regiões mais pobres ou ricas do país, no campo ou na cidade é reveladora da segregação escolar. No Brasil é antigo o problema do ensino noturno para jovens que trabalham e da formação profissional precoce no nível básico para filhos de trabalhadores manuais. Enquanto isso, a formação de nível superior se dirige para trabalhadores intelectuais e classes médias.

Essa segregação permite formações muito diversas de acordo com as demandas da classe que frequenta a instituição. As escolas e cursos destinados aos filhos das classes abastadas precisam formar futuros dirigentes políticos, administradores e intelectuais, enfim “um intérprete ativo da ideologia burguesa” (SNYDERS, 2005), o que requer uma cultura mais vasta e sólida. Já para as crianças pobres, futuras operárias, o aprendizado da submissão e o respeito ao instituído são fundamentais. Isso é operado por meio da inculcação de valores próprios à ordem como a honestidade e a humildade, por uma percepção do mundo monótona, romântica, apenas possível, passando longe da vida real (idem: ibidem). Evidentemente as classes oprimidas não devem ser ensinadas, mas impedidas de interpretar a realidade, desenvolverem o espírito crítico e a capacidade de intervenção. A “infantilização” dos trabalhadores é muito conveniente, assim como sua humilhação. Os modelos de família e comportamento veiculados são os burgueses, numa clara demonstração de inferiorização dos padrões operários. Todavia, é o próprio Snyders a assegurar que esses fins educacionais distintos “não transmitem duas culturas diferentes: é, em um e no outro lado, a mesma ideologia que é inculcada” (p. 59), mas para funções distintas dentro de uma mesma ordem social.

Enfim, o sistema escolar agirá, seja através de mecanismos próprios, seja deixando aflorar naturalmente as diferenças sociais, para

¹⁹ Groppa Aquino (2005) aponta como farsa a divisão em que o ensino público seria ruim e o privado com qualidade. Para ele, “são duas faces da mesma moeda. A deserção intelectual dos alunos pobres se contrapõe à teatralização dos alunos ricos, flagrada pela mercantilização do conhecimento (educação tratada como serviço). Dão razão ruim para os pobres, conhecimento fracionado e resumido. E formação técnica para passar em exames vestibulares para os ricos.”

reproduzir a divisão do trabalho já existente, proporcionando diferentes graus de instrução de forma mais ou menos coerente com as demandas do capital. Mas a escola nesse processo, também cumprirá uma importante função ideológica de legitimação ou naturalização das desigualdades sociais. Os méritos escolares não são tomados como fruto de predisposições sociais, mas apenas fruto do esforço e de aptidões individuais. “As desigualdades sociais são transformadas em desigualdades escolares”, porém agora legitimadas. Atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por seu desempenho, a escola converte-se num eficaz mecanismo de perpetuação das posições sociais já existentes na sociedade. O fracasso escolar das crianças pobres é eficácia de um sistema escolar que se pretende excludente. Tal processo de seleção, na atualidade, precisa ser ainda mais eficiente uma vez que é cada vez menor a parcela da população que se torna produtiva e que portanto requer certas qualificações para o mercado de trabalho.

Mas como o sistema escolar equacionará a dupla necessidade de ter que formar trabalhadores qualificados para um mundo produtivo constantemente em mudança e ao mesmo tempo formar para a passividade e acriticidade? Como isso é tratado em tempos mais recentes quando as próprias pedagogias liberais defendem um ensino “crítico”, que desenvolva a autonomia, a capacidade de solução de problemas, o espírito investigativo?

É preciso desvendar o que significa, para a pedagogia liberal, os sentidos de crítica, autonomia, iniciativa; para quem esses valores se dirigem e em que contexto se situam. Como abordaremos adiante, desde a década de 1980 temos presenciado diversas e amplas transformações no mundo do trabalho, decorrentes fundamentalmente de um grande impulso tecnológico, motivado pela introdução principalmente da automação, da robótica e da microeletrônica aplicadas ao universo fabril (ANTUNES, 1999). Essas inovações vêm desenvolvendo novas relações de trabalho, reorganizando os modelos produtivos e possibilitando um novo acúmulo na produção de capital. O modelo taylorista/fordista até então predominante (mas ainda coexistente), vem cedendo espaço para novas formas de organização do capital, denominada acumulação flexível (HARVEY, 1992). Este caracteriza-se por desenvolver um trabalhador “polivalente”, operador de várias máquinas, apto a adaptar-se a constantes mudanças. O toyotismo singulariza-se ainda pelo trabalho em equipe, pela ampliação da produção sem a correspondente ampliação do número de trabalhadores, pela horizontalização da produção que corresponde à terceirização dos serviços e ao enxugamento da empresa, ou ainda, pela

fabricação de produtos diferenciados, heterogêneos e em pequena escala, entre outros.

Harvey também destaca que a reorganização do trabalho na forma toyotista recoloca a divisão dos trabalhadores em grupos, os quais dispõem de diferentes funções e demandam diferentes qualificações. Um primeiro grupo concentra os trabalhadores centrais, os quais dispõem de maior estabilidade e direitos trabalhistas, gozam de maiores garantias e trabalham em tempo integral. Entretanto, devem dispor de grande flexibilidade nas formas e locais de trabalho; são considerados funcionários de excelência, suas tarefas, em geral, são especializadas e exigem maiores qualificações. Esses funcionários recebem bons salários, entretanto, tendem a reduzir-se cada vez mais, estreitando a base de trabalhadores empregados. Um segundo grupo aglutina os trabalhadores periféricos que não dispõem de estabilidade na empresa. Esse grupo abrange desde os trabalhadores de tempo integral até os trabalhadores parciais, temporários e subcontratados. Não dispendo de estabilidade e de garantias, recebem baixos salários, realizando muitas vezes trabalhos terceirizados e em domicílio, e, em regra, desqualificados. Grande é a rotatividade desses trabalhadores que atuam em atividades periféricas na empresa. Essa fatia é a que agrega o maior número de trabalhadores e cresce consideravelmente em relação aos trabalhadores centrais (HARVEY, 1992). Desse modo, conforme Antunes,

não há um movimento generalizado de desqualificação ou um movimento geral de qualificação, mas um movimento contraditório de desqualificação do trabalho de alguns pela “superqualificação” do trabalho de outros, isto é, uma polarização das qualificações requeridas que resulta de uma forma particular de divisão do trabalho, que se caracteriza por uma modificação da repartição social da “inteligência” da produção. Uma parte desta “inteligência” é “incorporada” às máquinas e a outra parte é distribuída entre um grande número de trabalhadores (ANTUNES, 1999, p. 55, apud FREYSSINET, 1989).

Assim, de um lado é preciso questionar o discurso ilusório sobre a qualificação dos trabalhadores, como também o acréscimo de qualificação uma vez que é direcionado apenas a uma pequena parcela da população empregada, e de outro, refletir quais qualificações são requeridas por quem e qual o sentido da “educação de qualidade” demandada pelo capital. A educação que desenvolve a crítica, a

autonomia, a iniciativa, desde uma perspectiva liberal, tem o intuito de formar capacidades que alguns trabalhadores empregados deverão possuir e desenvolver em suas empresas, ajudando-as a enfrentar um mercado crescentemente competitivo. Também são características importantes para manter-se no emprego e com melhor condição salarial. Esses atributos também poderão ser válidos para os desempregados e trabalhadores “precarizados” que deverão dispor de uma incalculável capacidade de autonomia e criatividade (aqui não muita crítica) para buscar formas de sobrevivência. Autonomia, para fazer isso independente do Estado. Tais características, sempre individuais, deverão, na perspectiva liberal, estar restritas ao trabalho, ao atendimento das necessidades produtivas atuais do capital. Elas não estão concebidas para uma perspectiva macro, para o conjunto da sociedade e da formação humana. Esta é uma das contradições da educação no capital e será um fio de navalha que a atravessa, ou seja, o risco do capital em “instruir demais os trabalhadores”, ou que tais habilidades, hoje necessárias ao capital acabem por voltar-se contra o próprio. Diante disso, os próprios conceitos de crítica, autonomia, etc, são bastante restritos e mesmo deturpados, inseridos em uma nova educação instrumental, neotecnista. Segundo Freitas (1995), esse contexto indica os motivos pelos quais o capital no último período tem demonstrado maior preocupação com a educação nacional, reclamando de sua falta de qualidade e exigindo a modernização dos sistemas de ensino. Como resposta, tem-se observado algumas reestruturações no sistema educacional, com o aumento da educação básica, nova política de avaliação, formação dos educadores embasada na prática, gestão democrática, entre outras.

Evidentemente, em cada um desses aspectos há forte conteúdo ideológico, uma apropriação neoliberal de bandeiras históricas da esquerda, retrabalhadas e deturpadas de acordo com as novas demandas de formação do trabalhador. De qualquer modo, ainda que os objetivos de uma e outra perspectiva sejam antagônicos, o debate educacional foi jogado a um outro patamar e dele as correntes progressistas podem tirar vantagem, identificando as contradições enredadas pelo capitalismo no campo da educação. Freitas (1995), quanto a esse assunto assim se posiciona:

Obviamente queremos uma escola de qualidade – mas de **qualidade para todos**. (...) a luta pelo acesso das camadas populares à escola não [basta]. Ainda teremos que debater muito a respeito dos mecanismos de seleção, embutidos

no aparto escolar, e que não passam pela simples exclusão ou repetência. São estes mecanismos que ajudam a controlar o acesso ao conteúdo (p. 128, grifos no original).

Desse modo, percebemos que a escola, mesmo no âmbito da lógica do capital, assumirá perspectivas diversas, decorrente de contextos distintos. Ainda que a função geral da escola na sociedade burguesa seja assegurar os interesses burgueses, formar o homem para o modo de vida desta sociedade, os interesses específicos da classe dominante em cada momento histórico demandarão políticas educacionais distintas que poderão ser contraditórias entre uma e outra, mas não com os interesses mais gerais da burguesia em cada contexto particular. Em cada uma delas é preciso analisar as contradições e as possibilidades que se colocam/apresentam para a classe trabalhadora.

2.3 SOBRE A CHAMADA “CRISE DA ESCOLA”

O que presenciamos na atualidade, ainda que de maneira complexa e contraditória, é a crise da sociedade capitalista que gradativamente se acentua. A reorganização dos padrões de produção que mencionamos acima é resposta do capital em face de sua crise de acumulação. Esses padrões visam dar-lhe novo fôlego, mas no conjunto não fazem mais do que adiar e aprofundar a crise. Retomemos brevemente Mézsáros (2004), que afirma tratar-se de uma crise estrutural do capital e não apenas conjuntural. A expressão da crise encontra-se em seu “desenvolvimento regressivo”, gerando um “desperdício permanente”, indicando os limites de seu potencial produtivo. Isso pode ser identificado no uso indiscriminado e incontrolável de recursos naturais finitos, na concentração e centralização do capital em contraste com a pobreza e o desemprego crescentes, no desenvolvimento de “forças destrutivas”, bem como no desperdício humano com milhares de pessoas que não são chamadas à produção e não se enquadram nos parâmetros da produção de mais valia (idem: *ibidem*).

O sistema educacional não pode permanecer indiferente; todo seu complexo reflete a crise. Afinal, deve formar para o trabalho ou para o desemprego? (AUED, 1999). Para qual modo de vida preparar os indivíduos de tal sociedade se ela se encontra em degeneração? Mézsáros (2006) indica que todo o processo de internalização do capital está em crise, sendo a que se manifesta na educação formal apenas a ponta do *iceberg*. O que se coloca então não é algo secundário, uma vez

que o que está em questão é, segundo Mészáros, a própria razão de ser da educação. A crise do capital se faz sentir na escola nas mais diversas formas.

Um dessas formas diz respeito à impossibilidade atual de o capital universalizar a escola, ao contrário do que se propunha a classe burguesa nos primórdios do capitalismo. De fato, de maneira inversa ao discurso corrente, observa-se que a escola está longe de ser universalizada. No Brasil, a Educação Básica só tem o seu primeiro nível obrigatório - a Educação Fundamental, ocasionando a falta de acesso ao nível médio a milhares de jovens. Dentre as populações que apresentam menor índice de escolaridade estão as das periferias urbanas e da zona rural, além das do nordeste e norte brasileiro. Em alguns casos esse índice gira em torno de três a quatro anos de escolarização. Na atualidade, mesmo a Educação Fundamental tem oferta muito precária para esses segmentos populacionais. A universidade é acessível para apenas 18, 6% dos jovens entre 18 e 24 anos, mas a maior parte das vagas disponíveis provém do sistema privado. Do conjunto da população brasileira apenas 10,5% tem acesso à educação superior (INEP, 2006).

Desse modo, a universalização revelaria algumas das contradições fundamentais do sistema, uma vez que não mais poderia atribuir à ausência de qualificação o fenômeno do desemprego. Assim, o acesso irrestrito à escola em todos os níveis não só não é de interesse do capital como lhe é impossível.

Na outra face do que expomos até agora, ou seja, a restrição de acesso e permanência na escola, observa-se a ampliação do tempo de escolaridade de alguns setores populacionais que participam do processo produtivo e, portanto, da disputa por melhores vagas no “mercado de trabalho”. Tal ampliação ocorre em vários sentidos: com o aumento dos anos de permanência obrigatória na escola, bem como com o crescimento do período de permanência nela, expressa no anseio de sua oferta em tempo integral. Cada vez torna-se necessário passar mais tempo na escola para alcançar um trabalho crescentemente incerto, no cada vez mais exigente mercado de trabalho. Para além dos sistemas oficiais tem aumentado espetacularmente a variedade de cursos de qualificação profissional que prometem assegurar uma vaga nesse competitivo mercado. Enfim, como indicamos acima, os trabalhadores empregados demandam maiores e novas qualificações, que são adquiridas na escola ou fora dela, inclusive em treinamentos dentro das próprias empresas. Mas o aumento do tempo de escolaridade também cumpre a função de prorrogar o tempo para entrada no mercado de

trabalho, o que não faz mais que adiar e aprofundar sua crise, mas que de um ponto de vista imediato tem cumprido uma função ideológica.

Enfim, pensamos que esse quadro permite explicar, ainda que não com todas as suas variáveis e desdobramentos, a tão discutida queda de qualidade na educação. Como disse Mézsáros, “a questão central da atual contestação das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o ‘tamanho das salas de aula’, ou a ‘inadequação das instalações de pesquisa’ (podemos acrescentar: da formação dos professores, de seus salários, do material didático e por aí seguiríamos numa lista imensa), mas a razão de ser da própria educação” (p. 275).

Em um contexto de crise, inúmeras são as saídas e os papéis atribuídos à escola. Estes variam de acordo com o público a quem se dirigem. Alguns deles aproximam-se de uma visão assistencialista, por meio dos quais a escola cumpre a função de minimizar o impacto das desigualdades sociais, numa perspectiva claramente compensatória, ainda que seja apontada como alternativa efetiva de diminuição ou correção das desigualdades sociais. A escola oscila entre as mais diversas tarefas, numa lógica em que se propõe a ensinar tudo para não ensinar nada. Sobrecarrega-se de funções que pretendem tornar seus estudantes empregáveis, cidadãos, em uma sociedade que não garante trabalho, quanto mais dignidade. Como aponta Groppa Aquino (2005), vivemos a “escola do faz de conta”, uma vez que paralelamente à universalização da educação básica, metade da população escolarizada é semianalfabeta, lê, mas não consegue compreender o texto.

O discurso da empregabilidade e das habilidades que a escola pretende desenvolver como empreendedorismo, crítica, autonomia, já apontados anteriormente, também se faz conveniente para essa parcela crescente da população que já não consegue trabalho fixo: os desempregados, trabalhadores informais, entre outros, deverão dar conta de produzirem sua existência por si mesmos, autonomamente, sem o amparo do Estado ou da sociedade. Essas duas instituições já não conseguem assegurar direitos como trabalho, saúde, moradia, para todos, aliás nunca conseguiram, mas agora suas contradições se explicitam mais e mesmo a esperança de dias melhores fica cada vez mais enfraquecida.

A escola na perspectiva dos trabalhadores não pode ser ofertada pelo Estado, ainda que por ela possam lutar, pressionar e mesmo experimentar sua construção para além da tutela deste. Qual escola será necessária para a nova sociedade não é algo que possa ser definido senão no processo mesmo de emergência de uma sociedade superior à atual. O que podemos é aprender dessa estrutura em decadência,

captando as tendências do vir a ser. Sabemos que uma outra escola só tem sentido articulada com um projeto de sociedade. Por si mesma não é capaz de criar outra forma social, mas esta última tampouco pode existir sem um processo educacional que a assegure.

2.4 O TRABALHO, O CONHECIMENTO E A GESTÃO ESCOLAR

A parte a seguir busca apropriar-se de alguns aspectos fundamentais que definem a escola liberal burguesa e que se constituem como questões decisivas para sua superação. Para tanto, embasamo-nos em Freitas (1995) que ajuíza: “em relação à questão do conteúdo/método *da escola*, destacamos três aspectos cruciais: a ausência de *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola; e a *gestão da escola*” (p. 97, grifos no original). A experiência escolar do MST também reflete estas questões para a construção de uma nova perspectiva de escola. A seguir trazemos um esboço inicial deste debate.

No que diz respeito ao trabalho, esperamos que nossos escritos do capítulo anterior tenham deixando claro que se trata de uma categoria imprescindível para a compreensão do homem e da sociedade. É imperativo então que a escola eduque para “o valor social do trabalho”, tendo como base o trabalho socialmente útil (PISTRAK, 2000).

A escola liberal burguesa não pode tomar o trabalho com base nessa concepção, isso exporia as contradições fundamentais da sociedade, tanto mais ao desenvolver uma compreensão dialética e histórica. Por isso, escola e trabalho no capitalismo encontram-se numa forma específica de ligação: de um lado essa ligação é imediatista, pragmática e propedêutica, voltada a formar, para o mercado de trabalho, indivíduos polivalentes e sem uma formação básica ampla, omnilateral; e de outro, escola e trabalho encontram-se separados, reproduzindo a divisão social mais ampla entre teoria e prática, entre espaço de estudar e de agir, entre trabalho manual e intelectual. Isso porque o trabalho, nessa forma de escola, “é ‘trabalho’ desvinculado de uma prática social mais ampla” (Freitas, 1998). O trabalho na atual forma de escola é tomado abstratamente, isto é, desvinculado da totalidade social, das contradições e do desenvolvimento histórico da sociedade de classes. É o trabalho tomado idealmente que é a base para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, com a alienação, subserviência e resignação a ele necessárias.

O conceito de atualidade desenvolvido por Pistrak permite compreender como o trabalho deve adentrar na escola. O trabalho para

ele não é apenas a aquisição de técnicas ou ilustração de atividades específicas. O trabalho é a base do programa de estudos:

é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na atualidade são simplesmente partes de um processo inerente de desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe (PISTRAK, 2000, p. 34).

Isso levará Pistrak a desenvolver a dinâmica de estudos por complexos, que por sua vez tomarão o trabalho material, socialmente útil, como base nos programas de estudo, de forma viva na escola. Trabalho e estudo encontram-se assim em íntima relação.

Essa concepção nos dá as bases para alcançarmos outro patamar em relação ao conhecimento na escola, que no formato atual encontra-se fragmentado e desvinculado da vida concreta, pois não pode permitir uma interpretação ampla e crítica da realidade social. O conhecimento na escola está determinado pela relação desta com o trabalho e com as classes sociais. A escola não só distribui desigualmente os conteúdos – em nosso país trata-se inclusive de sistemas de ensino distintos para as diferentes classes sociais – como fornece aos estudantes do ensino profissional uma formação técnica desvinculada da formação ampla ou a polivalência no lugar da politecnia.

A análise da realidade é que exige um conhecimento vivo e interdisciplinar. Na escola capitalista o conhecimento é um produto que se vende e troca, é um fim em si mesmo, por isso se encontra congelado, fracionado, apartado da vida. Na experiência escolar coordenada por Pistrak, o ensino e a educação visam à “transformação dos conhecimentos em concepções ativas”, isto é, tem o intuito de entender a realidade complexa, nela se situar e agir individual e coletivamente. O estudante deve compreender-se situado socialmente e consciente de suas possibilidades e da direção de suas ações. Essa posição da escola de Pistrak não o levou jamais a relativizar a importância do acesso ao conhecimento e especificamente à ciência. Ao contrário, os desafios colocados para a edificação da sociedade socialista, nas condições mais adversas, exigiam o domínio dos métodos científicos.

A negação dos conhecimentos elaborados na escola tem relação com a função da própria escola no contexto de uma sociedade em crise. Sob a fachada de que todos os saberes são válidos e igualmente importantes, revela-se o sentido da escola no capitalismo hoje: impedir

que as classes populares tenham acesso aos instrumentos que permitem analisar e superar o modo de produção vigente. Atua-se assim para encobrir e ofuscar a realidade. Por outro lado, a defesa da importância do conhecimento elaborado na escola precisa discutir também qual conhecimento e o método de trabalho da escola. Longe de defendermos que a escola deve desenvolver apenas os conteúdos imediatamente úteis à transformação social, que igualmente resulta no pragmatismo, nossa concepção de realidade e de transformação social exige o conhecimento profundo e amplo da cultura e dos conhecimentos elaborados, dos valores éticos, da educação social e das múltiplas potencialidades humanas.

É nesse contexto que assimilamos as elaborações da Pedagogia histórico-crítica, para a qual, na formulação de Saviani (1989), os conteúdos da escola precisam partir da prática social e a ela retornar. Newton Duarte, afiliado a essa perspectiva, defende que o papel da educação escolar seja o de mediação entre “a esfera cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo” (2007, p. 1). Ignorar ou dispensar esse papel da escola, como tem sido frequente, significa manter concentrados e ao alcance de poucos a cultura e os conhecimentos mais desenvolvidos, negando à maioria da população instrumentos indispensáveis para se situar ativa e criticamente no mundo, colocando-se à altura do mais alto desenvolvimento humano de que hoje se encontra em grande parte excluída. A função que a escola desempenhará em relação ao conhecimento e o trabalho na sociedade socialista são questões que somente a história poderá responder. A posição que expressamos acima refere-se à escola, à sociedade e às necessidades que identificamos no tempo atual.

No que se refere à gestão da escola e que possui relação com as questões desenvolvidas ao longo deste capítulo e especialmente no item sobre o debate sociológico da escola no capitalismo, identifica-se que a escola, pela forma como se organiza, reproduz em seu interior a estrutura de poder vigente: alguém comanda (diretor, professor) e muitos se submetem (estudantes, demais professores, mães e pais). Com isso estamos longe de dizer que o professor não possua um dever específico de ensinar e que sua função precise ser compartilhada igualmente por todos. O que está em questão aqui é a passividade, a acriticidade e a ausência de participação nos rumos da escola, valores com base nos quais os estudantes têm sido educados. A escola constitui-se em eficaz formadora para o tipo de participação necessária à sociedade burguesa: esperar a hora em que deve se posicionar, deixar-se conduzir, enfim, acatando uma postura subserviente e acrítica no que se

refere ao modo da sociedade se organizar. Ao mesmo tempo, prepara para a disciplina e obediência necessárias para atender o nível de “participação” para a qual é solicitada ou dela é esperado como força de trabalho, explorada e dominada.

A experiência escolar em que se situava Pistrak tem na auto-organização dos estudantes um elemento essencial. Essa formulação encontra sua inspiração na construção do socialismo russo, que, na época, encontrava-se nas mãos das massas trabalhadoras. A questão que norteava Pistrak era: como a escola poderia formar seus jovens estudantes para que fossem os construtores do amanhã? Pistrak estava convencido de que as crianças e jovens deveriam experimentar na própria escola formas de organização e participação que desenvolvessem a capacidade de coordenar e ser coordenado (ou comandar e ser comandado), de crítica e autocrítica, de iniciativa, de inserção na organização coletiva. Vejamos um trecho de seus escritos:

A criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2000, p. 42).

Entendemos então que a escola formará para a democracia, participação, organização, crítica, autonomia, etc, se as exercitar em seu interior. Estes são valores e atitudes que não se aprendem apenas teoricamente, senão também experimentando-os concretamente. Como lembra Freitas, apontando a banalização com que tem sido adotado o princípio de auto-organização, é preciso que seu real objetivo promova o interesse do aluno em participar “da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (2005, p. 112).

Pensamos que tais mudanças na escola podem revelar-se coerentes e alcançar maior profundidade quando articuladas em contextos de luta por transformação social, aliando as atividades pedagógicas às atividades sociais, como indicou Suchodolsky (2002). Sem a crítica à sociedade vigente, sustentada na luta efetiva por sua

superação, as mudanças introduzidas na escola resultam em inovações no modelo já instaurado. Certamente não é isso o que queremos para a escola que temos em vista e que com convicção defendemos neste trabalho.

Nesse sentido, antes de adentrarmos na análise da experiência escolar no MST, nos dedicamos no próximo capítulo a situar a luta deste Movimento Social, pois, como veremos, a escola em seu interior reflete impasses e avanços da referida Organização. Refletir o MST é buscar as bases concretas da luta social em que se encontra nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

O MST NO ATUAL CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES

Desde que cada um de nós decidiu ser livre
O negócio aqui não tá pra brincadeira.

Saltimbancos

O objetivo deste capítulo é situar o MST, sua natureza e projeto, no contexto histórico atual do capitalismo no campo, o que se faz necessário para analisar sua experiência educacional e escolar, foco da pesquisa.

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país. Mas o MST também é produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, porém, o MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto.

Uma aproximação ao MST precisa, assim, considerar diversos aspectos da sociedade atual, seu desenvolvimento contraditório, a imensa produção e concentração da riqueza que se produz à custa da super exploração de uma parcela dos trabalhadores e da “descartabilidade” (desemprego, ausência de trabalho) de outra parte que tem se mostrado crescente. Mas precisa também identificar o Movimento como uma forma de reação dos trabalhadores e desempregados (do campo e da cidade) para o combate ao capital e para a construção de formas de vida para além deste. O MST, por sua atuação, indica que a luta de classes não deixou de existir, mas que ela assume outros contornos, se transfigura dialeticamente em sintonia com as mudanças operadas na totalidade do modo de produção do capital.

Para buscar essa aproximação ao MST, o capítulo está organizado em cinco itens. No primeiro refletimos sobre o processo de produção capitalista no campo, suas transformações e contradições, seu desenvolvimento atual no campo brasileiro, situando o debate em torno das categorias de trabalhadores nesse espaço. Na segunda parte caracterizamos o MST e refletimos sobre a situação no atual contexto da

luta de classes no país. Em seguida, no terceiro e quarto momento, desenvolvemos em linhas gerais a produção e a organização dos assentamentos e da formação política no interior desse movimento social. Por fim, na última e quinta parte, nos debruçamos sobre a experiência histórica do Movimento tendo por base a luta dos trabalhadores na atualidade e o MST como uma de suas expressões. O capítulo visa, portanto, melhor situar o movimento social em cujo contexto se localiza a experiência escolar estudada.

3.1 O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO CAMPO

O camponês cuida de seu campo
 Trata bem de seu gado, paga impostos
 Faz filhos para poupar trabalhadores
 E depende do preço do leite
 Os da cidade falam do amor à terra
 Da saudável linhagem camponesa
 E que o camponês é o alicerce da nação

Os da cidade falam do amor à terra
 Da saudável linhagem camponesa
 E que o camponês é o alicerce da nação
 O camponês cuida de seu campo
 Trata bem de seu gado, paga impostos
 Faz filhos para poupar trabalhadores
 E depende do preço do leite

Bertold Brecht

Nesta parte buscaremos trazer algumas determinações essenciais do que é o campo hoje. Tal temática tem sido palco de grandes divergências teóricas, cuja polêmica tem por base o desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo no campo que gera grandes diferenciações nas formas de viver e produzir nesse espaço. Não temos a pretensão de esgotar esta complexa realidade e suas variações interpretativas, mas o propósito deste estudo torna necessário identificar o sentido do desenvolvimento produtivo e o patamar da luta de classes ambos concretamente situados. Este é o contexto e o espaço em que a luta do MST se processa e onde se insere a escola foco desta pesquisa, portanto fundamental para pensar suas possibilidades e as funções que lhe são atribuídas.

Kautsky em “A questão agrária” (1986) demonstra como a industrialização capitalista transformou o campo, a forma de produzir, o que produzir, o que consumir, enfim, a forma de trabalho e vida de seus habitantes: se os camponeses dependiam do mercado para o luxo, “jamais para a própria existência”, no capitalismo “já não conseguem viver sem o dinheiro”, este se faz necessário não apenas para o supérfluo, mas para “o necessário e para o indispensável” (p. 17 e 18). Para o autor, o modo de produção capitalista, ora mais rápido, ora mais lento, vai se apropriando do modo de produzir e viver naquele espaço. Com dados do fim do século XIX na Europa, demonstra o crescimento do êxodo rural, do desemprego, miséria e assalariamento no campo, bem como da padronização e dependência dos cultivos à indústria e maior concentração da propriedade rural.

Atribui-se originariamente às idéias de Kautsky e Lênin a influência sobre a teoria segundo a qual a produção camponesa ou familiar desapareceria, que o campo reduzir-se-ia essencialmente ao assalariamento. Entretanto, se a idéia central de Kautsky (1986) é demonstrar a transformação capitalista no campo, a subsunção do campo à cidade, à indústria, ele não indica que isso ocorreria de forma simples, linear, mas complexa e contraditória. Nesse sentido argumenta: “o pequeno estabelecimento agrícola de modo algum se encontra em fase de rápido desaparecimento, que os grandes estabelecimentos agrícolas só ganham terreno lentamente, quando, aqui e acolá, não chegam mesmo a perder território” (p. 14). Assinala ainda a controvérsia acerca das vantagens econômicas entre o grande e o pequeno estabelecimento, indicando, porém, que se tal questão não encontrava na época um desfecho (no Brasil ainda hoje a polêmica se estende, com grande quantidade de dados sendo apresentados por cada um dos lados), era, entretanto, incontestável que a agricultura passava por um “surto desenvolvimentista”. Para o autor, o debate acerca da potencialidade do grande e do pequeno estabelecimento agrícola só tem sentido se a agricultura não for tomada como “entidade isolada e desligada do mecanismo integral da produção social” (p.15). É dentro desse quadro que ele se propunha não a investigar se a pequena produção desapareceria no capitalismo, mas como ela é transformada por aquele.

Quando se pretende estudar a questão agrária segundo o método de Marx não se deve apresentar apenas a questão do futuro que teria eventualmente a pequena empresa agrícola; mais do que isso, nós temos que examinar todas as

transformações que sofre a agricultura nas várias fases do modo de produção capitalista. Devemos verificar *se o capital se apodera da agricultura, como o faz, se a revoluciona, se torna insustentáveis as velhas formas de produção e propriedade e se acarreta ou não a necessidade de novas formas*. Apenas depois de termos essas questões respondidas é que nós poderemos ver se a teoria marxista é aplicável à agricultura, ou não (...) (KAUTSKY, 1986, p. 15).

No Brasil, sabe-se que as passagens do escravismo ao mercado de trabalho livre, da monarquia à república, da base econômica agrícola à industrial se processaram perpetuando a concentração fundiária, mantendo massas populacionais longe do acesso à terra. Nos países de capitalismo clássico, a Reforma Agrária foi realizada com o objetivo de retirar as terras das mãos dos oligarcas, transferindo-as para a classe burguesa ascendente, ampliando o mercado consumidor interno, favorecendo o desenvolvimento industrial em seus países. Aqui, as grandes fazendas perduram no tempo. De um lado a economia agro-exportadora foi utilizada como acumulação primitiva de capital que financiou a industrialização, cujas máquinas e equipamentos advinham dos países do capitalismo central (OLIVEIRA, 2003). De outro, a passagem da economia agrícola à industrial ocorre por intermédio de um lento e constante reajustamento de interesses entre a classe burguesa em ascensão e os velhos setores oligárquicos, e de ambos com o capital internacional, que se processa impedindo a participação popular (FERNANDES, 2006). Nossa longa trajetória colonial, subdesenvolvida e dependente da metrópole, é perpetuada no contexto da república, já com uma nova configuração das classes no poder. Estas aceitavam a posição secundária do Brasil na economia internacional, mas garantindo elevados ganhos para alguns setores desta classe. Dentre algumas das principais implicações desse padrão de economia subordinada, encontram-se a constituição de um frágil mercado interno e as desigualdades regionais e sociais. Neste processo nos constituímos como um dos países mais desiguais do globo, posição mantida até hoje. Para Fernandes (1995), a revolução burguesa de tipo dependente, como a brasileira, mantém níveis de desigualdade econômica e de relação entre as classes sociais própria de padrões pré-capitalistas.

Grande parte da população é deslocada para as cidades formando uma grande massa de trabalhadores disponíveis ao capital, cuja concorrência também assegura baixos salários. O Brasil possuiu, entre 1930 e 1970, uma das taxas de êxodo rural mais altas do globo.

Entretanto, a trajetória brasileira não constitui dois *Brasis*, um moderno e outro atrasado, um rico e outro pobre, um que se desenvolve e outro que atrapalha o desenvolvimento. Oliveira (2003), criticando essa abordagem dual, aponta que no Brasil a moderna indústria se alimentou do atraso da economia de subsistência. “A agricultura atrasada financiava a agricultura moderna e a industrialização” (OLIVEIRA, 2003, p. 129), tanto baixando o custo da força de trabalho urbana quanto promovendo o excedente de mão de obra. Desta forma, para o autor, “o subdesenvolvimento não era, exatamente, uma evolução truncada, mas a produção da dependência pela conjunção de lugar na divisão internacional do trabalho capitalista e a articulação dos interesses internos” (Idem, 2003, p.127). Assim, “o subdesenvolvimento viria a ser, portanto, a forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia” (Idem, 2003, p. 131).

No campo brasileiro o desenvolvimento capitalista está em processo desde 1930, articulado à expansão industrial (OLIVEIRA, 2003). Nos anos 1960 há um novo marco, pelo que ficou conhecido como Revolução Verde, ou numa perspectiva crítica, Modernização Conservadora ou Dolorosa (GRAZIANO da SILVA, 1982). Tal perspectiva de desenvolvimento do campo visava modernizar a agricultura brasileira no que se refere à sua inserção no mercado agrícola mundial, tanto em termos de produtividade quanto de consumo. Temos, então, uma mudança de matriz tecnológica e produtiva, com a dispensa de força de trabalho devido à mecanização, à utilização massiva de insumos industriais, gerando a dependência dos produtores à indústria, dos financiamentos bancários e das grandes multinacionais exportadoras. Essa nova base produtiva reforçou o monocultivo em grandes extensões e as exportações de novos produtos agrícolas como a soja e o milho. Todavia, promoveu um desenvolvimento regional bastante desigual, elevou muito a pobreza no campo, atualizou a concentração da terra e promoveu o êxodo rural. Ainda em 1988, em fala no I Encontro Nacional do MST, José Graziano da Silva apontava para algo característico da questão agrária brasileira:

As maiores empresas industriais, os maiores grupos industriais são também os maiores proprietários rurais desses blocos, desses complexos agroindustriais. Houve uma crescente integração dos capitais na constituição de blocos de capitais no campo. De modo que hoje falar da burguesia agrária é no mínimo estar defasado vinte anos na História. A burguesia agrária hoje é

parte de uma burguesia brasileira, de uma burguesia em geral, internacionalizada inclusive, com interesses profundamente imbricados entre si (2002, p. 139).

O campo não ocupa, nesse contexto, um lugar secundário na economia nacional. Ainda hoje esta tem base, em grande medida, na agroexportação ou na exportação de produtos primários ou de pequeno valor agregado, como é próprio dos países subdesenvolvidos. Ou seja, a economia - e a política - são determinadas substancialmente pelas multinacionais e o grande capital nacional a ela subserviente, que são também grandes proprietários de terras e da agroindústria.

O desenvolvimento capitalista encontra no campo condições específicas - propriedade da terra e sua irreprodutibilidade, determinantes naturais como clima, solo e desenvolvimento das espécies vegetais e animais - que implicam diferenças entre a produção capitalista industrial e agrária. Tais condições de produção são tidas como limitações que o capital enfrenta no campo, ou que ao menos oferecem resistências para sua implementação na forma clássica industrial como descrita por Marx. Mas as tentativas do capital de obter controle da produção no campo processam-se sucessivamente, iniciando com a mecanização, a síntese química de insumos e, mais recentemente, a manipulação genética. As barreiras naturais são continuamente superadas, algumas porém são tidas em dado momento como intransponíveis.

A mecanização da agricultura age tanto no sentido de reduzir o tempo de trabalho necessário a uma determinada atividade, como no de aumentar a intensidade e o ritmo de trabalho, de maneira muito semelhante ao que ocorreu na indústria durante o período manufatureiro. Mas, a menos que incida sobre a fase inicial e final (plantio e colheita) de uma determinada cultura, a mecanização não altera o período de produção. E mesmo quando incide sobre a fase inicial e/ou final, a alteração é de pequena monta - questão de dias para um tempo de produção de vários meses (SILVA, 1981 p. 33).

Esse movimento de busca de domínio dos determinantes naturais se processa nas diferentes atividades agrícolas. No capitalismo tal dominação é motivada pelo crescimento dos lucros. Para tanto é indispensável aumentar a rotação de capitais, controlar as intempéries do clima e as condições de relevo. O frango, por exemplo, que na forma

de produção artesanal levava cerca de quatro meses para estar em ponto de abate, com a manipulação genética alterando o equilíbrio hormonal desses animais, o uso de ração especial e o confinamento permitem que eles sejam abatidos com 28 dias! Adubos e venenos também interferem nas condições naturais de solo e manejo das culturas. Outro exemplo fantástico encontra-se nos foguetes utilizados para dispersão de nuvens densas, possíveis causadoras de chuvas de granizo, como os utilizados em Fraiburgo (SC) pelas grandes produtoras de maçãs.

Na agricultura, a redução do tempo de rotação dos capitais ocorre através da introdução de novas cultivares (fruto da manipulação genética, que assume no caso da agricultura um papel central); da rotação e adoção de sequências diferenciadas de cultivos; da introdução de práticas agrícolas que acelerem o crescimento e a maturação das culturas e criações (hormônios animais e estimulantes vegetais, além de práticas culturais com essa mesma finalidade); da criação de ambientes artificiais como as estufas, a hidroponia, o uso da irrigação, da introdução da mecanização, etc. (CRISTOFFOLI, 2008, p. 91).

Assim, diversos são os recursos que o capital cria para cada situação adversa encontrada. A produção artesanal e dependente do tempo natural, progressivamente vai sendo superada. Imerso nessa realidade, o campo não é um lugar do atraso, do arcaico, mas encontra-se ligado às mais modernas técnicas e tecnologias do capital. Nesse ponto, campo e cidade também não se mostram diferentes, estando antes interligados e dependentes. Kloppenburg (2004, apud CRISTÓFFOLI, 2008) aponta que apenas 13% do valor total da produção agrícola se originam dentro da fazenda, no restante, a agricultura é dependente de outros ramos da produção mais propícios ao controle demandado pelo capital. Para Cristoffoli, as sementes transgênicas são uma nova etapa de controle do capital sobre a produção e o trabalho agrícola. Enquanto antes a reprodução das sementes era fruto do trabalho e controle do agricultor, agora passam a produto e mercadoria do laboratório de grandes empresas a quem o agricultor torna-se cada vez mais dependente e tem parte de sua renda transferida. Para o autor, trata-se de aumentar o grau de subsunção formal do trabalho do campo ao capital. Nesse processo, o campo, inevitavelmente, reproduz as contradições dessa forma de sociedade, cujos avanços produtivos controlados por poucos, produzem a miséria, a fome e o desemprego para muitos. Produz também grandes diferenças regionais e diversas categorias de

trabalhadores no campo, as quais são fruto de um mesmo movimento global.

Se inúmeros estudos demonstram o avanço do capitalismo no campo, as consequências de tal penetração, entretanto, não têm sido consensuais. A heterogeneidade existente no espaço rural alimenta distintas e mesmo opostas interpretações. Os autores (MARTINS, 1981; GRAZIANO DA SILVA, 1982; VEIGA, 2003; ABRAMOVAY, 2007, entre outros) divergem acerca das formas de produção existentes no campo (se capitalistas, pré-capitalistas ou funcionais ao capital), do peso dos determinantes nessas formas de produção (propriedade da terra e dos meios de produção, origem da força de trabalho, utilização de tecnologia e conhecimentos, etc.) e do futuro que teria a forma de produzir no campo, questões importantes para pensar as formas de luta e resistência desses setores dentro da sociedade capitalista. Também é antigo o debate sobre o lugar ocupado pelos camponeses ou agricultores no capitalismo: afinal, a propriedade da terra e dos meios de produção (ainda que na maior parte dos casos em pequenas unidades e em precárias condições) os colocariam entre os proprietários capitalistas, detentores dos meios de produção ou ao contrário, entre os trabalhadores, pelo fato de na maior parte dos casos, disporem apenas de sua própria força de trabalho e de sua família? Outra questão desdobrada desta diz respeito à baixa consciência de classe (trabalhadora) entre os camponeses pobres.

Para Guzman e Molina (2005),

Campepinato é, mais que uma categoria histórica ou sujeito social, uma forma de manejar os recursos naturais vinculadas aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando-se de um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de tecnologia, gerando-se assim distintos graus de 'camponesidade' (GUZMAN E MOLINA, 2005, p. 78).

Os camponeses seriam então a parcela da população que no trabalho direto com a terra produzem o alimento mas que em cada contexto histórico o produzem de modo distinto, condicionados pelos determinantes mais gerais da sociedade em que se encontram. Já para Vilar (apud VENDRAMINI, 1997, p. 72),

Não existe *um* campepinato, *um* problema camponês. O que existe numa sociedade rural são camponeses socialmente diferenciados, os quais, na transição do feudalismo para o capitalismo, já

não têm a unidade original da sua classe – esta derivada da submissão e dos deveres que todo camponês tinha em relação ao senhor. A economia mercantil, quando penetra na economia camponesa a diferentes níveis, determina no seio do campesinato uma hierarquia significativa, realçada periodicamente pelas crises alimentares.

De acordo com essa última perspectiva, o camponês não é residual, uma forma sobrevivente de um passado feudal e funcional ao capitalismo, sendo a este subordinado. O campo é melhor definido pelas diversas formas de trabalho (e mesmo de pequena propriedade) as quais são criadas e destruídas continuamente no bojo do desenvolvimento capitalista, cuja população sofre deste diversas formas de exploração. Se a exploração fica mais evidente entre os assalariados e bóias frias (estes últimos podem ser considerados como assalariados eventuais, “precarizados”), também pode ser identificada nas formas disfarçadas de assalariamento como a vigente na integração clássica praticada pela agroindústria de frango, fumo, suínos e outras. Em relação aos pequenos agricultores também é possível questionar sua autonomia em relação ao capital, sendo antes evidenciada sua crescente dependência da indústria que condiciona a forma de produção, ao passo em que são expropriados pelo capital no conjunto do processo de comercialização (GERMER, 1994; AUED e PAULILO, 2004).

O MST passa a utilizar o conceito de campesinato especialmente a partir de sua entrada na Via Campesina em 1998. A utilização do termo, para o MST, possui uma intenção política de oposição à “agricultura familiar” que em geral é vista como integrada (periféricamente ou não) ao desenvolvimento capitalista no campo, enquanto que o conceito de campesinato supõe um projeto de desenvolvimento alternativo ou socialista para o campo.

Medeiros (2001), analisando as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros, assinala a diversidade de situações e categorias existentes no campo e como sua unidade foi construída através de longos processos organizativos e posteriormente desconstruída, fruto das intensas mudanças econômicas, políticas e sociais que marcaram o campo nos anos 1970 e 1980.

Segundo a autora, os trabalhadores do campo emergem no cenário político nacional nos anos 1950, identificando-se como “lavradores”, “trabalhadores agrícolas” e, no início dos anos 60, como “camponeses”. Tinham papel importante na conformação dessas categorias o Partido Comunista Brasileiro, as Ligas Camponesas e a

Igreja Católica. Em 1963, com a regulamentação do sindicalismo rural pelo Estado, as entidades organizativas já existentes ou novas culminaram na constituição da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. A matriz de atuação desta era a demanda por direitos trabalhistas e por reforma agrária, ambos previstos na legislação. Ainda segundo Medeiros, a CONTAG atuava em nome de “uma categoria genérica, ‘trabalhadores rurais’, que recobria segmentos tão diferenciados como ‘assalariados’, ‘parceiros’, ‘arrendatários’, ‘pequenos proprietários’, ‘posseiros’, etc” (2001, p. 104). Com o golpe militar em 1964 e a instauração da ditadura até meados dos anos 1980, dissipam-se as organizações dos trabalhadores do campo (e da cidade) combativas do modelo de desenvolvimento social, político e econômico. Nos anos 1970 e 1980 os efeitos perversos da modernização agrícola se faziam sentir com a consequente intensificação dos conflitos no campo. A atuação da CONTAG passa a ser considerada ineficaz e assistencialista. Surgem as “oposições sindicais” que propunham a unidade da diversidade existente no campo por sua inserção no mundo do trabalho.

Apesar da reiteração da identificação dos diferenciados segmentos com o mundo do trabalho, ela passou a se dar através de uma clara diferenciação das categorias que passaram a ganhar identidade própria e a se constituir como atores diferenciados no cenário político. Ocorreu uma “implosão” da categoria “trabalhador rural” tal como constituída nos anos 70, acompanhada pela emergência de diversas possibilidades organizativas que romperam com a tradição unitária de representação do sindicalismo rural. Surgiram tanto alternativas externas ao universo sindical, como é o caso do MST, como outras que, dentro da lógica sindical, apontaram para a criação de sindicatos por categorias específicas (como é o caso dos “empregados rurais”, de “fumicultores”, de “suinocultores” e, mais recentemente, dos “agricultores familiares”) (MEDEIROS, 2001, p. 108-9).

Ainda segundo Medeiros, na década de 1990, ganha força um “projeto alternativo de desenvolvimento rural com base na agricultura familiar” no seio do sindicalismo. Tal perspectiva se fortalece no governo de Fernando Henrique Cardoso com o desenvolvimento de políticas públicas específicas. Para Fernandes (2001), essas políticas

vinculadas ao Banco Mundial, visavam à integração dos pequenos produtores ao capital, criando incentivos para o desenvolvimento do modelo empresarial na pequena propriedade. Segundo Medeiros (2001, p. 120), o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), uma das principais políticas para o setor, criado em 1996, passava a atender os agricultores familiares em “melhores condições de produção”, “deixando de lado todo um vasto segmento em processo de pauperização crescente”.

Se o sindicalismo optou pelo trabalho com a agricultura familiar e um projeto de desenvolvimento rural com a integração ao mercado, a bandeira da Reforma Agrária foi assumida pelo MST. O Movimento aglutina os setores mais empobrecidos do campo como os posseiros, parceiros ou meeiros, arrendatários e assalariados rurais, os pequenos agricultores e seus filhos, calculados em torno de cinco milhões de famílias no país. Mais recentemente passam a ingressar no Movimento desempregados urbanos e rurais e moradores de periferias. Este conjunto constitui uma nova categoria no campo, os sem terra. Em seu projeto para os assentamentos, como veremos adiante, o MST busca constituir formas de vida e trabalho distintas da capitalista, ainda que em meio a estas. Centrado no debate sobre a questão agrária brasileira, o MST não busca uma melhor integração dos assentados no mercado capitalista, pois entende que este é por excelência excludente. Seu objetivo é outro e, para sua consecução, alia-se internacionalmente com a Via Campesina, numa retomada do conceito de campesinato, com o qual busca construir a unidade entre os trabalhadores do campo, além do resgate de alguns aspectos da cultura, do trabalho e conhecimento desses setores para a construção de formas de vida no campo sustentáveis e coletivas.

O termo [camponês], banido da luta política desde meados dos anos 1960, está sendo restaurado e ressignificado, assim como tudo que se refere ao campo (educação do campo, por exemplo). Se o camponês aparece na literatura como expressão do atraso e de um modo de vida a ser superado, agora passa a ser reafirmado como expressão de valores ligados à preservação ambiental e à biodiversidade, à produção para mercados locais, à soberania alimentar, à diversidade cultural e, principalmente, à crítica a um modelo de agricultura baseado no agronegócio”. No debate político, camponês se opõe a agricultor familiar, termo utilizado pelo sindicalismo e pelas políticas

públicas referindo-se à dimensão econômico-produtiva. Isso o MST não quer, sua integração ao agronegócio. (MEDEIROS, 2007. p. 527).

O campesinato como unidade dos trabalhadores do campo não pode significar, em nosso ponto de vista, a defesa de retorno a um modo de produção já extinto, a uma visão romântica e idealista de campo, já questionada na poesia de Brecht (1987), mas a unidade dos trabalhadores do campo e da cidade para apropriarem-se e superarem a forma de produção capitalista, numa forma de vida social superior e não anterior ao capital. Essa questão gera divergências no meio acadêmico e nos movimentos sociais. No interior do MST há um grande debate, nem sempre homogêneo, acerca das proposições de um novo modelo agrícola, questão que será retomada adiante. Por outro lado, como veremos, o avanço da luta do Movimento depende substancialmente da organização de classe dos trabalhadores da cidade, o que indica a necessidade de fortalecer a unidade geral dos trabalhadores de diferentes setores e regiões, o que igualmente não se mostra simples.

De maneira sintética em relação ao que foi dito, parece inegável que as formas de produção no campo não são distintas da capitalista. Esta não se dá de um modo puro, mas contraditório e desigual. A dinâmica de produção do capital faz e desfaz grupos humanos e suas produções. Cria modos diversos de produzir e viver no campo, formas singulares de um mesmo movimento global. Poderíamos assim agrupá-los, alertando, entretanto, que a divisão não expressa autonomia de um em relação ao outro, mas sua inter-dependência: (1) o setor do grande capital, concentrador da terra e da riqueza, consumidor de máquinas, venenos e demais insumos, produzindo na forma de monoculturas, dispensando força de trabalho e bastante integrado ao mercado agropecuário internacionalizado; (2) o empobrecimento de parcela significativa dos que nele vivem, (pela perda ou diminuição de suas terras, de seu poder aquisitivo, dos recursos de inserção social...), numa dinâmica que produz sem terras, assalariados, bóias-frias, desempregados rurais e alimenta o êxodo rural; (3) parcela da população no campo, comumente designada de agricultores familiares a qual se encontra bastante integrada ao mercado, com maior rentabilidade, incorporação de tecnologia e conhecimentos, mudanças culturais, etc. (4) a persistência de comunidades “tradicionais” como grupos indígenas (grupos descendentes dos astecas e maias, na América Central, também caracterizadas como agricultores/camponeses), faxinalenses, quilombolas e outros, os quais expressam uma capacidade de resistência importante, de outro, se encontram cada vez mais encurralados nos

aspectos geográficos, culturais, econômicos e populacionais, muitos à beira do desaparecimento.

Em relação aos grupos que aqui aglutinamos sob os números 2 e 3, a citação de Germer (1994) é bastante esclarecedora:

Nem todos os pequenos produtores se incluem na categoria de "pobres", pois dividem-se em dois grupos bem diferentes: num deles estão os pequenos produtores capitalistas, cuja produção é complementar, e não concorrente, à produção das grandes empresas ou às necessidades das camadas abastadas, produzindo insumos ou serviços necessários a estas. Estes integram econômica e politicamente a estrutura capitalista e constituem os verdadeiros protótipos da chamada produção familiar. O outro grupo compõe-se dos pequenos agricultores pobres que concorrem ou virão a concorrer com produtores capitalistas, como por exemplo na produção de grãos, criação de gado etc. Estes sobrevivem com grande dificuldade e estão e continuarão sendo fatalmente excluídos do mercado. Não são produtores familiares, mas famílias em processo de desagregação como resultado da expropriação capitalista. Não são eles que rejeitam o capitalismo, este é que os rejeita. Uma vez que reconheçam isto, tornam-se aliados naturais dos assalariados do campo.

É preciso ressaltar que a possibilidade de aliança com os setores médios pobres, na luta pelo socialismo, só pode basear-se no fato de que, no capitalismo, eles estão condenados à extinção. Se não fosse assim, tais setores não teriam motivo para opor-se ao capitalismo. Este fato, curiosamente, é facilmente esquecido. Neste sentido, **são inconsequentes as propostas, frequentes no campo da esquerda socialista, que pressupõem ser possível garantir a sobrevivência e revitalização econômica dos pequenos agricultores pobres, no capitalismo, com base na sua suposta capacidade de competir eficazmente com as grandes empresas. Tais propostas baseiam-se em concepções fantasiosas sobre a situação destes produtores e, em geral, refletem não um projeto socialista, mas uma irrealizável utopia**

baseada na pequena produção familiar e artesanal do passado (s/p, grifos no original).

Este é ainda um debate bastante atual entre as diversas organizações existentes no campo, que refletem uma realidade heterogênea e distintos projetos políticos. A diversidade de situações encontradas no campo não impede, entretanto, de identificar elementos comuns entre elas, ou seja, em que pese sua heterogeneidade, compõem uma mesma totalidade. O campo expressa a dinâmica da sociedade capitalista que concentra riquezas, terras, conhecimento e tecnologias, decorrente da exploração dos trabalhadores, os quais de diferentes maneiras produzem riqueza para o capital. O modo de produção burguês em sua dinâmica cria e recria formas de trabalho e de exploração, criando também diferentes formas pelas quais os explorados se organizam para resistir. O que dá unidade às lutas desses diferentes segmentos existentes no campo é a exploração e dominação que sofrem do capital. As diferentes organizações dos trabalhadores do campo buscam construir sua unidade, ainda que nem sempre orientados pela essência que produz essa unidade (classe trabalhadora), e nem sempre tendo em vista o mesmo projeto histórico.

Em síntese, buscamos até aqui demonstrar que o campo não constitui um modo de produção distinto do capitalismo, mas que nele vigora o modo de produção capitalista. Este, por sua própria lógica, se apropria, controla e domina os recursos naturais e humanos, numa corrida insana para acumular e concentrar sempre mais riquezas, cujo reverso é a ampliação da miséria. Afirmar a hegemonia do capital no campo, não significa, entretanto, ignorar as particularidades do campo, as diferenças pelas quais o capital se realiza na cidade e na agricultura, como observamos. Importante também é dizer que a vigência do capitalismo no campo não implica um todo homogêneo, mas um campo desigual, contraditório, seja em relação à forma de produção agrícola, o grau de tecnologia empregada, os serviços nele presentes, seja nas relações sociais estabelecidas, gerando formas de produção da vida muito distintas entre si, mas que compõem uma mesma totalidade. Assim como na cidade, no campo o capitalismo também apresenta seus antagonismos, tais como a concentração da riqueza e a generalização da miséria, sua dinâmica, metamorfoses e as lutas sociais inerentes às sociedades divididas em classe. O Movimento Sem Terra é uma das expressões mais acabadas do desenvolvimento capitalista no campo e a necessidade de superação dessa forma de produção social.

Vamos agora rapidamente identificar alguns elementos sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro hoje, o qual possui

profundas implicações na luta do MST. Vimos que esse desenvolvimento já estava em curso nos anos 1930 e tem na “Revolução Verde”, nos anos 1960, um de seus marcos. No final dos anos 1990 novas mudanças se processaram na agricultura brasileira, agora denominada agronegócio. Este reforçou e atualizou o capitalismo no campo, baseando-se na articulação e dependência dos grandes proprietários de terra para com os bancos, fornecedores de crédito, e com as empresas transnacionais, fornecedoras de insumos, e controladoras dos preços e dos mercados. Tal articulação se tornou possível graças ao capitalismo financeiro que centralizou e concentrou as grandes empresas do ramo, elevando a concorrência em escala continental e mesmo mundial. Segundo dados do MST, cinquenta transnacionais controlam a produção agrícola no mundo.²⁰ Do ponto de vista científico-tecnológico, as bases desse novo impulso do capitalismo no campo encontram-se na manipulação genética e na automação.

Nesse contexto, segundo o MST, delineia-se um novo quadro na luta de classes no campo brasileiro. “Essa nova etapa do capitalismo colocou então a luta de classes no campo, em um novo patamar. No século XX, a luta fundamental ao redor da reforma agrária era entre os latifundiários (grandes proprietários improdutivos) contra os camponeses e assalariados rurais” (MST, 2009a, p.7). “Agora, a luta pela Reforma Agrária passou a enfrentar as forças capitalistas mais modernas na agricultura brasileira, sintetizadas na junção do capital financeiro, das transnacionais e dos grandes proprietários rurais capitalizados” (MST, 2009a, p. 4).

Nos últimos anos, grandes volumes de terra no país passaram a ser ocupadas pelos biocombustíveis e as florestas homogêneas de pinus e eucalipto. São enormes extensões controladas por grandes empresas na sua maioria estrangeiras, em sintonia com a crescente produção de mercadorias. Esse processo contribui para gerar um aumento nos preços dos alimentos no mundo (com o número de famintos atingindo um bilhão no globo, conforme dados da FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), maior procura por terras ocasionando um crescimento de sua valorização. O Brasil é visto pelas grandes empresas como um lugar estratégico no planeta para a produção

²⁰ Conforme o MST (2007b), 20 empresas hoje, controlam todo o comércio agrícola brasileiro, tanto o de insumos (para financiar a produção), quanto o de *commodities*. Dessas 20 empresas, 70% são transnacionais. Por exemplo, o comércio mundial de grãos e semente transgênica é controlado pela Bunge, Monsanto, Cargill, ADM, Dreyfus e Syngenta; o de agrotóxicos pela Bayer, Syngenta, Basf e Monsanto; o de laticínios e derivados pela Nestlé, Parmalat e Danone; e o de água potável pela Coca-Cola, Nestlé e Suez.

desses produtos devido à força de trabalho barata, à fertilidade e extensão das terras. O governo brasileiro e as classes altas mais uma vez se integram de forma dependente e periférica aos interesses das grandes potências e seus capitais. Para Carvalho (2007), essas novas formas de ocupação capitalista do solo nos países subdesenvolvidos desarticulam qualquer possibilidade de Reforma Agrária.

Para Francisco de Oliveira (2009),

O crescimento tem se baseado numa volta à "vocalização agrícola" do país, sustentado por exportações de *commodities* agropecuárias - o Brasil, um país de famintos, é hoje o maior exportador mundial de carne bovina - e minério de ferro, graças às pesadas importações da China. Com o simples arrefecimento do crescimento chinês, que de 10% ao ano regrediu a uns 8%, a queda das exportações brasileiras já provocou a forte retração do PIB agropecuário. As exportações voltaram a ser lideradas pelos bens primários, o que não acontecia desde 1978 (s/p).

Para Sampaio (2009), está em curso no país uma alteração na propriedade da terra, aceleradamente realizada. Não se trata, entretanto, da Reforma Agrária defendida pelos setores populares, mas de atender aos interesses do grande capital. Tal Reforma Agrária

origina-se na contrarrevolução neoliberal dos anos 90 e na nova divisão internacional do trabalho que dela decorreu. Essa nova divisão alterou o lugar da economia brasileira no mercado capitalista internacional e isto está a exigir a transformação rápida da sua atual estrutura agrária, a fim de que os grandes agronegócios internacionais montem uma formidável economia exportadora de quatro produtos altamente demandados pelas economias que lideram a nova fase do capitalismo - soja, álcool de cana de açúcar, carne e madeiras. O grande capital internacional assumiu por conta própria a realização dessa reforma e a está implementando, mediante a compra de terras e de empresas agrícolas (SAMPAIO, 2009, p. 23).

A grande transferência de terras brasileiras a grupos estrangeiros também é identificada em matéria de Mauro Zanatta publicada no *Jornal Valor Econômico* para o qual os “fundos internacionais de peso têm adotado estratégia cada vez mais agressiva de investir na aquisição de terras no Brasil”. Segundo a reportagem, esses fundos controlam cerca

de US\$ 10 bilhões aplicados em diversos ramos da agricultura ao redor do mundo e mais recentemente têm aplicado “na produção de alimentos em terras brasileiras”, com dados de compra de 15, 40 e 50 mil hectares cada empresa. Conforme Zanatta, “a tendência relatada pela ONG espanhola (Grain) aponta para uma corrida global por aquisição de terras em várias regiões do planeta” e “mostra que um quarto dos 120 principais investidores corporativos globais já tem um pé no Brasil”.

Há quem veja perigo nesse movimento global dos fundos. É uma tendência que preocupa porque aqui a terra ainda é barata se considerarmos capacidade produtiva, clima e condições de produção, diz o diretor da Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Ademiro Vian. O mundo vai precisar duplicar a oferta de alimentos nos próximos 15 anos. E terra só tem aqui. Vian afirma que o que está ocorrendo é uma transferência de patrimônio, já que, na prática, investidores compram a terra de proprietários endividados, renegociam os débitos com os credores e o ativo acaba saindo quase de graça. E são grandes glebas voltadas à exportação. Podemos virar um quintal produtivo para países ricos, com terras ocupadas por multinacionais em uma grande escala de concentração, observa ele (ZANATTA, 2009).

Os setores do agronegócio e da indústria de celulose, apontados como de alta lucratividade e geradores de divisas para o “país”, não sobrevivem entretanto sem amplo amparo do Estado e de uma forte bancada ruralista no parlamento. Estes são indispensáveis para a flexibilização da legislação ambiental, isenção de impostos e generosos subsídios públicos que a pequena produção agrícola jamais viu²¹. O

²¹ Segundo matéria de Raphael Bruno na Gazeta Mercantil de 18/05/2009, “o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem sido generoso no que diz respeito ao repasse e direcionamento de recursos públicos para o agronegócio brasileiro: levando-se em conta investimentos da administração direta - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e operações de crédito subsidiadas de bancos estatais - Banco do Brasil e BNDES -, o governo já repassou para o setor, desde 2003, R\$ 106,1 bilhões. O valor equivale a mais de dez vezes o orçamento de R\$ 11,4 bilhões previsto para o programa Bolsa Família em 2009, duas vezes e meia o orçamento de R\$ 41,6 bilhões do Ministério da Educação e é 78,3% superior ao orçamento do Ministério da Saúde. O montante representa, também, 133% a mais do que os R\$ 45,46 bilhões destinados pelo governo, no mesmo período, para a agricultura familiar e reforma agrária. É, contudo, quando os bancos estatais entram em cena que a balança pende, e muito, a favor do agronegócio. O Banco do Brasil, por exemplo, destinou, em operações de crédito subsidiadas, R\$ 89,85 bilhões para o agronegócio desde 2003, quantia 211,9% superior aos R\$ 28,8 bilhões que emprestou para a agricultura familiar. A cada R\$ 4 de crédito que o banco

sistema judiciário também é importante para assegurar o investimento estrangeiro, reprimindo e criminalizando qualquer ameaça à sua plena segurança. Sampaio (2009, p. 23), afirma que

por ação e por omissão, o governo Lula apoia entusiasticamente essa nova reforma agrária. Por omissão, quando paralisa o raquítico programa de assentamentos da "reforma agrária social"; por ação: quando edita leis que permitem legalizar 67 milhões de hectares de terras griladas na Amazônia, a fim de que os grileiros (convertidos em proprietários legais) as vendam aos grandes agronegócios para produção de soja e para criação de gado nessas terras; quando realiza pesados investimentos na transposição das águas do rio São Francisco, a fim de criar uma economia exportadora de frutas tropicais, comandada pelos grandes agronegócios e destinada a países do hemisfério norte; quando prorroga a entrada em vigor de leis que protegem as florestas. Requisito indispensável para o êxito dessa reforma agrária dos ricos é calar os movimentos sociais do campo, especialmente aquele que, aqui e no exterior, simboliza a luta da população pobre pela terra: o MST. O capital transnacional não vai aonde pode correr riscos.

Calazans (2007) também aponta o papel do aparato de segurança do Estado a serviço de tais “contratos” e do poder dessas poderosas empresas no financiamento da campanha de parlamentares. Mostra ainda sua intervenção direta ou indireta nos órgãos públicos de pesquisa agropecuária e sua íntima articulação com os grandes meios de comunicação. Uma curiosidade apontada pelo MST (2007b) é da participação da Rede Globo e do Jornal *O Estado de São Paulo* na Associação Brasileira do Agronegócio, as quais figuram junto com mais 40 grandes empresas. Não se trata, portanto, de nenhum amadorismo.

direcionou para o campo, R\$ 3 foram para o agronegócio e R\$ 1 para a agricultura familiar. No BNDES, a maior parte dos empréstimos rurais são concedidos a pessoas físicas, o que dificulta identificar com precisão o perfil de quem pede o empréstimo. Entre o crédito concedido para empresas, no entanto, o volume que beneficiou produtores de médio e grande porte é 234% maior do que o destinado a micro e pequenos empreendimentos rurais. Foram R\$ 4,38 bilhões direcionados para o agronegócio desde 2003. Ao longo do governo Lula, a diferença entre o que foi emprestado para grandes e médios produtores e micro e pequenos foi aumentando, de R\$ 300 milhões, em 2003, para o R\$ 1,22 bilhão em 2008, quando os grandes e médios levaram 85% dos recursos que o banco estatal aportou para o campo”.

Trata-se de setores da classe dominante arraigados nas diversas estruturas de poder da nação que agem impedindo mudanças na estrutura de classes e na desigualdade social. Entretanto, aponta Oliveira (2009), a atuação da burguesia na forma de “gângues” está longe de ser algo típico apenas no Brasil.

A novidade do capitalismo globalitário é que ele se tornou um campo aberto de bandidagem - que o diga Bernard Madoff, o grande líder da bolsa Nasdaq durante anos. Nas condições de um país periférico, a competição global obriga a uma intensa aceleração, que não permite regras de competição que Weber gostaria de louvar. O velho Marx dizia que o sistema não é um sistema de roubo, mas de exploração. Na fase atual, Marx deveria reexaminar seu ditame e dizer: de exploração e roubo. O capitalismo globalitário avassala todas as instituições, rompe todos os limites, dispensa a democracia (OLIVEIRA, 2009, s/p).

No Brasil, tais práticas são tão corriqueiras a ponto de se tornarem piada nacional. Seriam inúmeros os “casos exemplares”, um mais chocante do que outro, os quais são lentamente “apurados” pela justiça, cujos altos figurões envolvidos gozam de toda espécie de proteção e de infinitos “recursos da ordem democrática” e raramente vão para o xadrez. Essa realidade em que o desenvolvimento da economia nacional se baseia na “vocalização agrícola brasileira”, enquanto nossas riquezas e trabalho são sugados e entregues aos donos do capital e a pobreza cresce no campo e na cidade, é importante para entender a posição do MST no contexto atual e o papel da escola, o que será retomado adiante.

3.2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Identificamos acima o contexto em que o MST é gestado. Ele se faz produto da realidade econômica, política e social brasileira, assim como carrega e sintetiza, a seu modo, características das principais forças em luta que atuaram para sua criação, com destaque para os setores progressistas da Igreja Católica e o “novo sindicalismo”. Segundo Stédile e Görgen (1993), o MST somente pôde se constituir nos anos 1980 como um movimento social importante porque coincidiu com o crescimento da luta do conjunto dos trabalhadores no país, a qual

se inscreve num contexto maior da política nacional, marcado exatamente pelo assenso das organizações de trabalhadores²². A emergência do MST naquele momento histórico também é atribuída a outras causas, dentre elas o fim da ditadura militar; o desemprego e miséria no campo, gerados pela *modernização conservadora* da agricultura; e a própria constituição da Comissão Pastoral da Terra, a CPT.

Para Caldart (2004), na gênese do MST estão as marcas da cultura camponesa e religiosa, que se rearticulam também vinculadas à cultura da luta social. Stédile e Fernandes (1996) vêem o MST como herdeiro das lutas camponesas que o antecederam, de onde o Movimento extraiu princípios organizativos como a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o estudo, a luta de massas e a vinculação com a base. Para Floresta (2006), “a ideologia difundida pela teologia da libertação”, associada “a um conjunto de teorias com orientação marxista e experiências concretas socialistas, formaram o cimento onde se assenta a ideologia do Movimento” (p. 51).

O MST define-se como um movimento social de “caráter popular, sindical e político”. Desde sua fundação, expressa três grandes objetivos: “a luta pela terra, por Reforma Agrária e por uma sociedade mais justa” (STÉDILE e GORGEN, 1993). O MST alia a luta imediata pelo acesso à terra e ao trabalho como condição de sobrevivência do sem terra, às lutas mais amplas e gerais dos trabalhadores do campo. Identifica sua luta e sua base social como parte da luta de classes, pois

²² Enquanto nos países da Europa as taxas de sindicalização se mantêm altas até 1970, depois decaindo acentuadamente com o fim do estado de bem-estar social (SILVER, 2005), no Brasil, a partir dos anos 1950 há um fortalecimento do movimento sindical, cujas organizações operárias existiam desde o início do século, mas no período da ditadura militar foram sufocadas. O final da década de 70 e início dos anos 80 constituem um momento importante para a classe trabalhadora na história brasileira. Se em âmbito mundial o capitalismo buscava esboçar uma reação à crise que o atingia e que se configurou em termos produtivos no modelo toyotista, até o presente momento com implicações negativas para a organização dos trabalhadores, no Brasil é o momento de retomada da organização da classe que havia sido interrompida pela ditadura militar, fazendo emergir o maior partido de trabalhadores e a maior central sindical já existentes no país: o PT e a CUT. Ainda que poucos anos depois tal crise se espalhe por praticamente todo o globo, e inclusive chegue ao Brasil, trazendo consigo altas taxas de desemprego e enfraquecimento do poder operário, de suas conquistas e organizações, podemos afirmar que no período mencionado as organizações de classe retornam com força à cena política brasileira. Na área rural os conflitos de classe também se acirram, os camponeses encontram-se empobrecidos, dependentes do capital, muitos sendo expulsos de suas terras. A ditadura militar dissipou as organizações dos trabalhadores rurais combativas à situação em que estavam postos. Nesse tempo, a tensão no meio rural aumenta e a polarização entre o latifúndio e os pobres do campo se evidencia.

percebe que o acesso à terra para cinco milhões de famílias sem terra não pode ocorrer sem alterar a estrutura fundiária do país, sem reformas mais amplas. Extrapola então a luta pontual pelo acesso à terra, relacionando-a com uma ampla Reforma Agrária. Esta, por sua vez, é parte das mudanças sociais e políticas no país (Idem, 1993). Isso fica evidente em seus “princípios fundamentais”, aprovados no primeiro Congresso Nacional em 1985:

que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha; lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados; ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para construir a reforma agrária; organizar os trabalhadores rurais na base; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina (MST, 1989, s/p).

A principal forma de luta utilizada pelo MST são as ocupações de latifúndios e os acampamentos nele instalados, cuja presença de centenas ou mesmo milhares de famílias exerce grande pressão por sua desapropriação. A ocupação e os acampamentos são ações de grande radicalidade, como apontou Vendramini (2000), pois questionam a propriedade privada da terra, o que também é assinalado por Sampaio (2005). Por isso são tão combatidos pela classe dominante e seus aparatos, que buscam inviabilizá-los das mais diversas formas. As marchas e as ocupações de prédios públicos são outras formas importantes de luta utilizadas que também visam pressionar para a realização de suas reivindicações, promover o debate público e a politização. Vendramini (2000), enfatizando a consciência de classe, e Caldart (2004), a formação da identidade Sem Terra, apontam as ações do MST como formativas dos sem-terra e mesmo de outros grupos sociais. As autoras destacam a importância da ocupação, do acampamento, do assentamento, das marchas, das audiências, da luta por escola, entre outros, como educativas, formadoras da consciência da classe e da identidade Sem Terra. Diversos são os estudos que corroboram o sentido educativo do MST.

Ainda para Vendramini (2000), o MST é um movimento social cuja originalidade e expressividade ancora-se em sua organização nacional (onde se destaca o grau de articulação interna, presença efetiva em todos os estados e homogeneidade nas formas de luta); a

combatividade permanente (na ocupação do latifúndio até a organização dos assentamentos uma vez conquistada a terra); o protagonismo autotransformador (pondo amplas massas na condição de sujeitos em luta); suas práticas politizadoras e a radicalidade de sua luta que questiona o fundamento da ordem existente. Para a autora, a ação do MST ataca causas estruturais da sociedade capitalista, desenvolvendo a consciência de classe entre seus membros. Um dos pontos destacados pela autora diz respeito à capacidade do MST em articular as demandas imediatas dos sem terra com as lutas por mudanças mais amplas.

Percebemos que as contradições em que se move o MST são muitas. Suas reivindicações imediatas inscrevem-se nos marcos de reivindicações legalistas da sociedade civil, estando dependentes da ação do Estado, ao mesmo tempo em que questionam a estrutura social, na sua luta contra o capital latifundiário, contra a concentração de terras e de riquezas (VENDRAMINI, 2004, p. 226).

Caldart (2004) identifica três momentos na história do MST. O primeiro é de articulação e organização da luta pela terra, abrangendo as ações anteriores à fundação do MST, passando por este, até seus primeiros anos (1979 a 1986-7). O segundo é de constituição do MST como uma organização social, o qual vai de 1986-1987 e continua até hoje. Este é o período em que os assentados se afirmam como parte dessa mesma organização, ocorrendo também a incorporação de uma série de novas lutas a eles relacionadas. Também é marcado pela criação dos diversos setores existentes internamente²³. O terceiro momento, segundo Caldart, é de inserção do MST na luta por um projeto de desenvolvimento para o Brasil. O marco é 1995 com o 3º Congresso, cujo lema expressa esta dimensão: Reforma Agrária: uma luta de todos. Nesse período o MST conseguiu universalizar uma bandeira de luta que nasceu como expressão de interesses particulares. Uma marca forte também é a tomada de posição do MST em temas de debate nacional além daqueles estritamente relacionados à questão agrária. O que para alguns significava um desvirtuamento do foco do movimento, uma “politização excessiva”, apresentava ao contrário, o amadurecimento de sua luta, a explicitação do embate de classes e de um projeto de sociedade distinto. Em nossa avaliação, como desenvolveremos adiante,

²³ Como o de produção, formação, educação, saúde, finanças, relações internacionais, entre outros.

a partir dos anos 2000 há novos elementos para entender a realidade do campo e o embate de classes com implicações na luta do MST.

O MST tornou-se, sem dúvida, o principal movimento a demandar a Reforma Agrária, alcançando grande expressão política e referência nas lutas dos trabalhadores no país. Em 2009, o MST contabilizava 350 mil famílias assentadas e 90 mil acampadas. Criou cem cooperativas, mais de 1900 associações e 96 agroindústrias, além de um amplo trabalho educacional (MST, 2010).

O auge da luta do Movimento foi alcançado entre 1995 e 1998, quando cresceu significativamente o número de ocupações de terras, como se vê no gráfico número 1. Nesse período o MST ganhou grande visibilidade nacional tanto pelo massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, como da Marcha Popular pelo Brasil, reunindo cerca de cem mil pessoas em Brasília, no ano de 1997. O MST foi considerado um dos maiores adversários do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), à época. A esquerda brasileira encontrava unidade na oposição a esse governo. Como organização de importante papel nessa unidade, capitaneou também importante apoio à luta pela Reforma Agrária. Conforme pesquisa IBGE realizada em 1998, em torno de 80% da população brasileira apoiava a Reforma Agrária. Este é o período em que o MST define, como estratégia de luta, maior relação com a sociedade brasileira e os setores urbanos, bem como a aproximação aos sindicatos e organizações populares das periferias das cidades. O Movimento também passou a aparecer no cenário nacional tomando posição em relação a assuntos da política nacional que não os exclusivamente relacionados à Reforma Agrária. Desse modo colocava também esta em debate para setores mais amplos. Era a explicitação da luta dos sem terra como parte da luta de classes.

Nesse contexto e período, o MST foi duramente combatido, na tentativa de isolá-lo e criminalizá-lo. Ganham espaço, na mídia nacional, matérias que tinham por fim difamar o Movimento e confundir a opinião pública, atrelando-o à violência, ao irracional e ao perigoso²⁴. O crédito específico e a assistência técnica para assentados - PROCERA são extintos no governo FHC. Na tentativa de conter as ações demandantes por Reforma Agrária, o presidente da república da época, determinou, por decreto, que as áreas ocupadas, por um período de dois anos, deixassem de ser passíveis de Reforma Agrária, e na outra mão, desenvolveu uma política conhecida como Reforma Agrária de

²⁴ Sobre a atuação da mídia em relação ao MST ver dissertação de Najla dos Passos: “A revista Veja e a invenção do ‘MST terrorista’”. Mestrado em Linguagens, UFMT, 2009.

Mercado, o Banco da Terra. Essa política facultava o acesso à terra aos pobres do campo, por meio da compra e venda da terra. Esse conjunto de ações com o fim de conter o MST revela que ele se tornou bastante incômodo à ordem vigente. Os anos finais do governo FHC foram bastante árduos para o MST que lutava para não ser esmagado pela raivosa e incomodada elite nacional. E as indagações foram inevitáveis: a possível vitória de Lula à presidência traria novo ânimo ao movimento social? Haveria avanços na realização da Reforma Agrária?

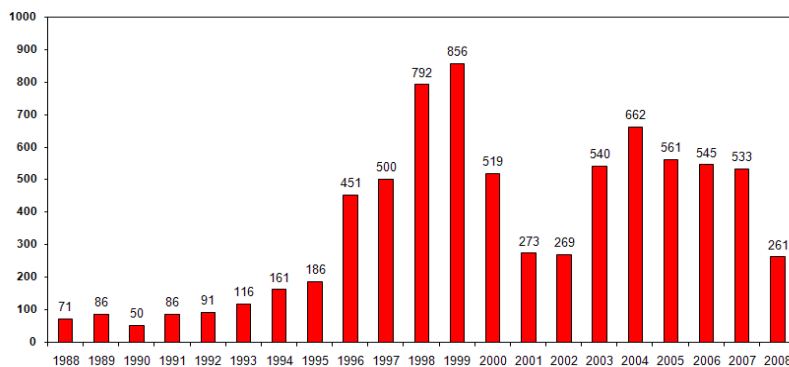
O MST historicamente se organiza e atua para além do Estado, mas não totalmente independente deste. Os conflitos decorrentes das ocupações, a desapropriação de latifúndios e as políticas para os assentamentos passam pelo Estado. Se não é possível nesta sociedade viver as margens daquele, é preciso pressioná-lo para alcançar conquistas necessárias à luta. A tática utilizada pelo Movimento é a de negociar pressionando. Sua relação com os sucessivos governos nunca foi - e nem poderia ter sido - tranquila. Ainda que o Movimento tivesse ciência de que a eleição de Lula não significava avançar para mudanças estruturais da sociedade brasileira e que a Reforma Agrária somente poderia ser fruto de grande pressão popular, a eleição de um presidente operário em um partido historicamente vinculado aos trabalhadores não deixava de ter grande significado e criar algumas expectativas.

No começo do governo Lula, havia aquela euforia. No início de 2003, em torno de 200 mil famílias foram para acampamentos, porque havia uma vontade política da nossa parte e achamos, "agora com o Lula", que haveria o reacenso da massa. E não houve. Então, a reforma agrária não depende mais do MST, mas de uma nova correlação de forças na sociedade. Depende de um reacenso do movimento de massas porque a classe trabalhadora que vive no campo é minoritária. Nós não alteramos mais a correlação de forças. Ela só irá ser alterada se houver movimentação social na cidade. Essa é a nossa tragédia. Nós somos um movimento com unidade, temos clareza política, sabemos onde queremos ir, mas não temos força própria suficiente para alterar a correlação. Temos que esperar que a turma da cidade também faça um movimento que reative o movimento de massas e que aí sim, altere a correlação de forças para pressionarmos a realização de uma reforma agrária mais rápida. Assim, os avanços da reforma agrária não

dependem nem do MST, nem só da luta social no campo. Dependem da luta social no Brasil inteiro (João Pedro Stédile, dirigente nacional do MST em entrevista a José Dirceu, em 29/10/2009).

Se o momento seguinte à eleição de Lula provocou ânimo e esperança entre as organizações populares e de classe na perspectiva de avançarem na democratização do país e na conquista de direitos básicos tendo em vista acumularem forças para mudanças estruturais, passados um ou dois anos de governo o que se desenhou foi um contexto político mais complexo e difícil para esses movimentos. Nos primeiros anos de governo Lula o MST mantém em alta o número de ocupações e famílias acampadas, como se vê no gráfico a seguir. Manter essas ações em ritmo forte tinha como meta dar suporte ao governo para uma política mais massiva de realização da Reforma Agrária. Entretanto, esta não apenas não ocorreu como o Movimento passou a enfrentar maiores dificuldades na organização dos sem terra, o que se expressa na diminuição no número de ocupações e de famílias acampadas. Segundo dados da CPT (2010), o número de pessoas envolvidas em conflitos de terra no ano de 2003 era de 1.127.205, em 2005 foram 803.850, em 2007 foram 612.000 e em 2009 continuou em queda chegando a 415.290. Os sem terra, identificando que Lula não faria a tal “reforma” e cansados da demora nas desapropriações de áreas passam a ter maior resistência em permanecer por longos períodos nas difíceis condições de acampamento. Tal dificuldade de “massificação das ocupações” também tem como importante fator as políticas assistenciais deste governo que permite a sobrevivência dos pobres em condições precárias no próprio local onde se encontram, gerando assim uma situação de imobilidade social e política.

GRÁFICO 1 - BRASIL - NÚMERO DE OCUPAÇÕES - 1988-2008



Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2009. www.fct.unesp.br/nera

Ao que tudo indica, o Movimento vive no período atual um momento de grande dificuldade e complexidade, e sua própria continuidade, em alguma medida, posta em questão: “continuar como?”. Os anos 2000 indicam descenso nas lutas do Movimento como também no conjunto dos setores de esquerda no país. Há diversos indícios de uma nova fase vivida pelo MST que começou a delinear-se no final dos anos 1990 e ao longo dos anos 2000, como buscaremos demonstrar na sequência. Essa nova fase é caracterizada pelo papel destinado ao campo no desenvolvimento nacional que, como aqui apontamos, tem levado à maior valorização e utilização²⁵ das terras no país, reforçando do ponto de vista do capital a obsolescência da Reforma Agrária. Entretanto tal desenvolvimento econômico sob a lógica capitalista é cada vez mais contraditório e perverso. Grandes empresas multinacionais ocupam o exploram o solo brasileiro, contando com grandes benefícios do Estado, causando concentração da terra, desemprego, miséria e degradação ambiental. Recentemente divulgou-se que o Brasil é o maior consumidor mundial de venenos, consumindo na safra 2008/2009 cerca de 700 milhões de litros. O Brasil continua sendo um país de alta concentração da propriedade da terra - a maior concentração da

²⁵ Entretanto em muitos setores e regiões a produção continua a se dar de maneira extensiva e pouco produtiva, apesar dos recursos já disponíveis para o aumento de produtividade. Situamos aqui a importância da atualização dos índices de produtividade, questão que tem enfrentado forte resistência dos grandes proprietários de terras e de setores dos poderes executivos e legislativo, indicando que boa parte das terras do país continua sendo sub-utilizada e portanto com pouca produtividade.

propriedade da terra do mundo²⁶, entretanto, apesar disso, no momento atual, a exploração capitalista da agricultura aparece como de grande racionalidade e “suporte econômico” da nação, inviabilizando no curto prazo avanços na perspectiva de distribuição de terras. A atuação dos poderes executivo, legislativo e judiciário proporciona a entrega de grandes extensões de terras e riquezas do país a proprietários privados nacionais e estrangeiros. Essa realidade fez recuar imensamente a correlação de forças pró reforma agrária. Um novo momento na luta do MST também tem relação com a fragilização da causa socialista entre a esquerda brasileira e a eleição de Lula à presidência, revelando a impossibilidade de realização da Reforma Agrária no atual contexto.

O MST identifica essa alteração na correlação de forças e uma mudança qualitativa na luta de classes no campo. Para o MST “a propriedade da terra e a estrutura de produção agrícola mudaram de natureza”, enquanto o sistema capitalista se tornou “mais perverso e concentrador”, “dominado pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais” (MST, 2007b, p. 89). Em outros termos, as forças da classe dominante no campo não são mais as do “latifundiário atrasado”, pouco produtivo, mas as modernas forças capitalistas, o capital financeiro e as inovações técnico-científicas a serviço do capital internacional que controla a agricultura no mundo, como aqui buscamos demonstrar. De acordo com a perspectiva que temos adotado neste texto, trata-se de uma “atualização” das formas de produção e dominação do capital. O capital (e os interesses internacionais) está presente em toda trajetória brasileira, sendo um de seus marcos a Revolução Verde nos anos 1960. Temos agora uma nova atualização, ou seja, novas exigências impondo-se à estrutura da propriedade da terra e às formas de produção necessárias à continuação da acumulação de capital, determinadas pelo capitalismo financeiro, oligopolizado e internacionalizado, como acima demonstramos.

É nesse contexto que devem ser situadas as ações do MST em 2005 na área experimental da Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, e a mais recente na área grilada pela empresa Cutrale Suco Cítrico, em São Paulo. Não se trata de mera destruição de tecnologia e ciência, como vulgar e ideologicamente se divulga, mas uma nova tática de luta utilizada pelo MST na tentativa de contrapor-se às novas e velhas formas capitalistas de devastação e exploração dos recursos naturais e

²⁶

Os dados são por si mesmos estarrecedores: 1% dos proprietários possui quase 50% da área agricultável, enquanto que 84,4% dos estabelecimentos agrícolas, equivalendo a mais de quatro milhões de pequenos proprietários, possuem apenas 24,3% da área total (IBGE, 2009).

da força de trabalho, de degradação ambiental e cultural, e de apropriação privada de recursos e órgãos públicos. Assim como na ocupação da terra, nessas ações o foco da ação do MST é a luta contra a propriedade privada dos meios de produção. Essas ações reafirmam então a luta do Movimento contra o capital, mas nesses casos não têm por fim direto assentar famílias, mas revelar que o capital que hoje atua no campo é internacional, oligopólico e estende-se em diversos ramos da produção. Além de devastador das riquezas nacionais, age com base na corrupção (como a grilagem de terras públicas) e encontra-se amparado pelas forças conservadoras nas estruturas do Estado e da sociedade. Entendemos essas ações como novas táticas de luta desenvolvidas pelo MST que buscam realizar um contraponto às novas formas de atuação do capitalismo no campo. Atualiza-se assim a luta do MST contra a propriedade privada dos meios de produção em sintonia com as mudanças na forma como tal apropriação se realiza. Como apontou Ademar Bogo²⁷, “o contestamos não por ser internacional, mas por ser capital”.

Entretanto o aparato ideológico burguês atua para isolar e distorcer os fatos, buscando firmar uma imagem obscurantista e selvagem do MST. Associam-no ao movimento Luddista e o caracterizam como um movimento irracional e contrário aos avanços produtivos, científicos e tecnológicos. Thompson (1987), ao estudar tal movimento, faz observações que impedem uma análise simplista das insurreições comandadas pelo General Ludd. As indicações do historiador inglês acerca do Luddismo são bastante interessantes para pensar as ações do MST hoje. Thompson (1987) inicialmente expõe a situação limite em que se encontravam os artesãos e operários que tinham destruídas as possibilidades anteriores de produção da existência, entretanto, a nova forma industrial tampouco lhes assegurava continuar vivos. O autor demonstra que os luddistas eram “altamente seletivos”, atacando a fábrica do patrão que era mais odiado por ser mais explorador e eram destruídas as máquinas que baixavam o salário dos trabalhadores ou que confeccionavam um produto de má qualidade, enquanto que as demais “permaneciam intactas” (pp. 88 a 149).

“sua oposição às novas máquinas não se mostra impensada nem absoluta; existiam propostas no ar para a introdução gradativa da maquinaria, com outro emprego para os homens substituídos ou uma taxa de seis *penies* por jarda (0,914m) de

27

Dirigente do MST em entrevista destinada a colher dados para esta pesquisa.

tecido acabado a máquina, a ser utilizada como fundos para os desempregados à procura de serviço”²⁸ (Thompson, 1987, p. 94).

Para o autor, tomar o luddismo convencionalmente como uma oposição cega às máquinas é insustentável, este é fruto de uma revolta radical quando outras formas de ação se mostravam ineficazes, quando todas as leis que protegiam os trabalhadores “eram anuladas ou ignoradas”, ao passo que as tentativas de fazer valer seus direitos eram consideradas ilegais (p. 102).

O luddismo foi um movimento de feição insurrecional, que oscilou continuamente à beira de objetivos revolucionários ulteriores. Isso não quer dizer que fosse um movimento revolucionário totalmente consciente; por outro lado, tinha uma tendência que é subestimada com excessiva frequência (idem: *ibidem*, p. 125).

O desemprego, a destruição das antigas formas de produzir a vida sem colocar alternativas viáveis em seu lugar, a superexploração do trabalho e a apropriação privada das riquezas produzidas coletivamente não são recentes, portanto, mas de origem do capitalismo. A luta entre as classes também. Ações do MST como as realizadas na Aracruz em 2005 e na Cutrale em 2009 não se desenrolaram indiscriminadamente. Em ambos os casos trata-se de demonstrar insatisfação contra multinacionais com estratégias ofensivas de aquisição de terras, cultivos e relação com populações locais e trabalhadores. A Cutrale, por exemplo, detém 80% de toda produção de suco do país, exporta 90% e controla 30% do comércio mundial de suco, em parceria com a Coca-cola.²⁹ A área onde houve a ocupação, perfazendo várias fazendas na região, foi adquirida por meios ilícitos caracterizados por grilagem de terras públicas. Em nota, o MST informa que já havia ocupado essa área por diversas vezes. O INCRA buscava retomar essas terras para a União, mas os processos emperravam na “Justiça”. Nesse contexto, concordamos com Sampaio (2009) para quem:

os ocupantes destruíram 7 mil pés de laranja.
Erraram: deviam ter destruído 70 mil (o que nem

²⁸ O movimento possuía, assim, uma proposta que hoje pode ser bastante atual nas estratégias de luta dos trabalhadores, unindo empregados e desempregados que hoje se confrontam.

²⁹ Segundo José Martins (2009), “a soma das terras paulistas ocupadas para a produção do milho, arroz, feijão, mandioca e hortaliças não chega a 5% da área total cultivada do estado. É praticamente a mesma área reservada só para a produção da laranja (4,35% da área total)”.

seria muito notado numa fazenda de um milhão de pés) a fim de chamar mais a atenção para o fato de que essa fazenda ocupa ilegalmente terras públicas com a conivência do Poder Judiciário. Muito mais do que 70 mil são as vidas de crianças que estão sendo destruídas pelo desemprego agrícola; pelos salários escandalosamente baixos dos trabalhadores rurais; pela precariedade das habitações rurais - fonte de doenças que destroem vidas (p.23).

Umbelino de Oliveira (2009), por sua vez, indica que a destruição realizada pelos agricultores da região, fornecedores da Cutrale, de seus próprios laranjais, destruição esta decorrente das péssimas condições de trabalho e preços, é muito superior a realizada pelos sem terra.

Essas empresas passaram a comprar terras e assim garantem uma base da produção de laranja suficiente para impor preços e condições draconianas aos pequenos e médios agricultores que antes produziam laranja para um mercado concorrencial. Os trabalhadores dos laranjais são superexplorados com salários ridículos, pagos por produção, sem nenhum direito trabalhista. O resultado de todo esse processo foi que milhares de pequenos e médios agricultores tiveram que abandonar a produção de laranja. Entre 1996 e 2006, foram destruídos, segundo o Censo Agropecuário do IBGE, somente em São Paulo, nada menos do que 280 mil hectares de laranjais (s/p).

A essa altura dos fatos cabe ressaltar que o MST não é um movimento contrário às inovações produtivas e à utilização da ciência e das modernas técnicas nos processos de trabalho, é contrário à sua aplicação manipulatória e depredatória de que faz uso o capital, forma mais do que nunca hegemônica, como apontamos no primeiro capítulo. O desenvolvimento das forças produtivas, no capitalismo, não está disponível igualmente para todos, tendo antes os trabalhadores que lutar para terem acesso às conquistas de seu próprio trabalho, como também lutar contra os efeitos maléficos da apropriação privada e destrutiva operada por esse mesmo capitalismo. No modo de produção burguês, as forças produtivas em vez de fornecer maior liberdade ao homem em face das necessidades naturais, o prendem pelas relações sociais burguesas. A isto se opõem o MST e outros movimentos e organizações. A classe trabalhadora, e no caso o MST, como vemos neste trabalho,

lutam pelo acesso à escola, ao conhecimento, ao trabalho e à tecnologia nos assentamentos, mas com o entendimento de que esses bens estejam disponibilizados para todos e com outros parâmetros produtivos. Depara-se, assim, com o desafio de produzir um novo padrão produtivo, uma nova matriz tecnológica que se paute pelo desenvolvimento sustentável econômica, ambiental e socialmente. Para tanto, será necessário apropriar-se do acúmulo científico-tecnológico criado pela humanidade, mas dando-lhe um novo sentido histórico.

Não se trata portanto de obscurantismo, ou pré-capitalismo, mas de explicitar como as riquezas e o trabalho no Brasil têm sido explorados por um complexo mundial cada vez mais concentrador da riqueza e multiplicador da miséria. Ao mesmo tempo, coloca como desafio do atual momento histórico, o avanço na construção de formas superiores de produzir a vida, viver em sociedade e se relacionar com a natureza. Este é o retrato da complexidade da luta de classes, repleta de contradições e de estruturas que não se dão à primeira vista. É preciso muito estudo e muito luta para demonstrá-las, e outro tanto para destruí-las.

O MST é um movimento de grande atualidade e radicalidade ao combater a propriedade privada dos meios de produção em suas formas “antigas” e “novas”, como a propriedade da terra, das sementes, da ciência e tecnologia, dos órgãos e espaços públicos, etc. E faz isso colocando uma “massa destituída de propriedade” em luta, tendo por desafio constituir relações superiores àquelas que os degradou. Pela análise que aqui desenvolvemos, entendemos que o Movimento busca o socialismo, ainda que enredado em dificuldades e limitações, tanto combatendo o capitalismo na sua estrutura e em suas formas mais atuais no campo, como ensaiando novas formas de produção e formação humana em suas áreas. Mais do que um discurso ou um horizonte distante, a construção de uma sociedade radicalmente nova é uma necessidade dos sem terra, é parte de sua luta efetiva no MST. O socialismo, entretanto, como revela a experiência do MST, não é produto de uma busca purista e isenta de contradições. É um embate dos homens entre si, contra estruturas que eles mesmos construíram e contra suas ilusões. É a busca por uma sociedade mais plenamente humana e desenvolvida.

Pinassi (2009) também assinala a dimensão anticapitalista do MST e o desafio atual de afirmar-se como uma alternativa radicalmente socialista. Para a autora,

O caráter efetivamente político do MST não emana de comprometimentos incondicionais com

a luta partidária, nem se desenvolve à sua sombra. O caráter político do MST afirma-se na centralidade do trabalho e, fundamentalmente, nos sujeitos constituídos por sua práxis que, desde o plano mais imediato, afronta a “inviolabilidade” da propriedade privada. E, ainda que a princípio não atue no sentido de negá-la completamente, o movimento *pode* tornar concreta tal dimensão anticapitalista desde que reconheça a própria contemporaneidade, desde que veja que seu quadro não é composto de militantes requerendo o estatuto de um camponato resignado e saudosos de um passado jamais vivenciado no Brasil, nem que o seu projeto de nação vise a construir uma plethora de pequenas propriedades (p. 72).

É na radicalidade do MST que encontramos explicação para o permanente ataque que lhe fazem as classes dominantes. Estas buscam das mais diversas formas isolar, sufocar e criminalizar o MST. Isto fica evidente nas diversas ações recentes dos setores mais conservadores da política nacional, quando buscam inviabilizar os programas governamentais para as áreas de assentamento (alvos constantes de especulações e fiscalizações), na recorrente violência física de que são vítimas os trabalhadores rurais em luta, nas matérias parciais ou mesmo forjadas de que o MST é alvo cotidianamente na grande mídia e ainda nas articulações no parlamento e judiciário que buscam inviabilizar qualquer avanço na Reforma Agrária, como a negativa de revisão dos índices de produtividade, os critérios para desapropriação de áreas ou sua função social, etc. O combate ao MST não é novo, mas a maneira como é articulado, em âmbito nacional e envolvendo a totalidade do aparato estatal, reforçam a indicação de que a luta do MST encontra um novo contexto. Esse momento delicado também é debitado à chegada do Partido dos Trabalhadores no poder central, que solapou as esperanças de fortalecimento das causas populares e de realização de suas bandeiras históricas, como a Reforma Agrária. Nos deteremos, abaixo, em proceder a uma breve análise desses elementos que a nosso ver apontam para um diferente panorama no que se refere à luta do MST nos anos 2000.

O governo Lula ao longo de seus dois mandatos não vem contribuindo para a democratização da terra, o fortalecimento dos movimentos sociais ou o combate à criminalização de que são vítimas tais organizações. Antes é marcado pela ambiguidade em suas políticas, em razão da busca de “diálogo” constante com os diferentes setores da

sociedade. Todavia, a política macroeconômica e da macroeconomia agrícola não deixam dúvidas de quais forças têm mais peso no atual governo. Para Francisco de Oliveira (2009) o governo Lula expressa uma “hegemonia às avessas”, quando os dominados fazem o discurso político conquanto que os fundamentos da dominação não sejam questionados. Oliveira aponta que se é certo que a pobreza absoluta diminuiu, não diminuiu a desigualdade social, em razão de a política econômica continuar favorecendo as classes altas, sendo estas as que mais cresceram durante o governo Lula. Já o MST indica que

Ao governo Lula cabe o ônus de não enfrentar as causas estruturais da gigantesca desigualdade social existente em nosso país. Ao invés de enfrentar a concentração fundiária, se aliou ao modelo agrícola do agronegócio e destinou, à população pobre do campo, políticas assistencialistas. Essa sua política para o campo, pode lhe render a popularidade momentânea que desfruta atualmente. Mas, também o remeteu ao rol dos presidentes que perderam oportunidades históricas de fazer a reforma agrária em nosso país e se contentaram com os afagos da burguesia (MST, 2009a, p.5).

Entretanto, em um contexto de novos avanços do capitalismo no Brasil, parcelas importantes da “esquerda brasileira”, outrora expressiva, encontram-se enfraquecidas, fragmentadas, cooptadas e reduzidas à institucionalidade. Se tal enfraquecimento se insere, em termos globais, no refluxo dos movimentos operários e da fragmentação da classe trabalhadora, no Brasil também se explica com a vitória de Lula à presidência, a qual contribuiu de forma importante para um enfraquecimento generalizado e dispersão dos setores organizados, em vez de um fortalecimento nas organizações populares, movimentos sociais, sindicatos, etc. A luta de classes perdeu espaço para as políticas de Estado. A atuação crítica, a denúncia, o projeto socialista praticamente desapareceram de muitas organizações trabalhistas.

Miliband (1999), apontando a influência da democracia capitalista nos movimentos de trabalhadores, sua capacidade de “absorção” e “neutralização” da pressão de “baixo para cima”, mostra o peso do papel dos líderes trabalhistas reformistas: “A estrutura da democracia capitalista acentua ao extremo o papel desses líderes como advogados da ‘moderação’, do gradualismo, da conciliação e do compromisso; aos olhos de seus membros e adeptos” (p. 489), com isso tornado possível “confinar a pressão de baixo para cima em canais

controláveis e assegurar a ‘rotinização’ e a redução dos conflitos” (p. 489). É o que evidencia o governo Lula cujo assistencialismo e personalismo despolitizam e desmobilizam a luta popular.

Para Oliveira (2009),

o governo Lula, na senda aberta por Collor e alargada por Fernando Henrique, só faz aumentar a autonomia do capital, retirando das classes trabalhadoras e da política qualquer possibilidade de diminuir a desigualdade social e aumentar a participação democrática. Se FHC destruiu os músculos do Estado para implementar o projeto privatista, Lula destrói os músculos da sociedade, que já não se opõe às medidas de desregulamentação (s/p).

Para o MST,

o meio onde vivemos, o contexto da conjuntura e a correlação de forças são adversos para a classe trabalhadora e para as idéias socialistas e estão influenciando decisivamente a formação e o comportamento de nossa militância e dirigentes, levando a muitos desvios políticos, ideológicos e de comportamento pessoal (MST, 2008, p.1).

Passados sete anos de governo do PT, reiteramos aqui a evidência de que sua política em relação ao campo é de fortalecimento do chamado agronegócio, especialmente dos grandes exportadores, mas também de fortalecimento da pequena agricultura de mercado. Conforme dados do Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2009), os grandes proprietários e empresas são beneficiados com 86% do crédito rural, mas são responsáveis por apenas 60% dos valores comercializados. Ainda segundo o Censo, a terra ficou mais concentrada, com o índice de GINI passando de 0,852 para 0,872. No início do governo o plantio e comercialização de transgênicos foram liberados no país, favorecendo grandes empresas. Recentemente terras de propriedade da União, apropriadas (griladas) privadamente em até 500 ha, na Amazônia Legal (considerada de tamanho médio na região) foram regularizadas. Os dados em relação à desapropriação de áreas são bastante similares ao do governo FHC, mantendo a política de amenização de conflitos pontuais e não mexendo na estrutura da propriedade da terra. Os índices em relação à violência no campo, conforme dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT, mantêm-se altos.

Segundo a CPT, houve diminuição no número de conflitos em 2009 em relação a 2008, já a violência que os acompanhou foi bem maior³⁰.

A avaliação do MST em relação ao ano de 2009 aponta que

mais uma vez fechamos o ano com poucos avanços para a Reforma Agrária. Estima-se que foram assentadas menos de 20 mil famílias, ou seja, apenas 20% da meta proposta pelo próprio Incra, de 100 mil famílias por ano. Mais de 96 mil famílias continuam acampadas, em sua maioria há mais de três anos debaixo de um barraco de lona.

Tivemos algumas melhorias nos assentamentos, como a expansão da energia elétrica, água encanada, moradia e infraestrutura. No entanto, não houve avanços em questões centrais para o desenvolvimento dos assentamentos: a implementação de agroindústrias cooperativadas, a universalização do atendimento público de assistência técnica e uma política de crédito rural adequada aos assentados. O Pronaf tem se mostrado insuficiente para resolver os problemas dos assentados, mesmo aumentando o volume do crédito. Essa situação dificulta o aumento da renda das famílias (MST, 2009d).

A educação do campo é um dos setores que teve uma melhor, ainda que insuficiente, política de governo, através do Pronera, Procampo e outros programas (esse tema será retomado adiante). Entretanto os projetos educacionais, de assistência técnica e outros, destinados ao público da Reforma Agrária têm sido objeto de intensivas fiscalizações. A atuação do aparelho do estado (agora no caso o TCU – Tribunal de Contas da União e o sistema judiciário) se articula buscando barrar as já deficientes políticas conquistadas. É a explicitação do Estado de classe cujos setores da classe dominante são chamados a agir evitando que as classes exploradas se apropriem de algum bocado dos recursos acumulados socialmente, uma pequeníssima parcela dos recursos de Estado e da política pública.

³⁰ Segundo a CPT (2009), “em 2008, a cada 47 conflitos houve um assassinato, já, em 2009, ocorreu um assassinato a cada 36,5 conflitos. As tentativas de assassinato passaram de 36 em 2008, para 52 em 2009. O número de ameaçados de morte teve um leve recuo, de 64 para 62, e o de presos um pequeno aumento, de 154 para 156. Já o que mais se destaca é o número de torturas que disparou de três em 2008, para 20 em 2009, enquanto o de pessoas agredidas recuou de 675 para 241”.

As políticas do atual governo em essência nada afetam a ordem capitalista, o que, aliás, é reconhecido pelo MST. Entretanto, a posição combativa do Movimento em relação aos sucessivos governos também foi inibida. O Movimento passou a relacionar-se mais com o Estado, reivindicando políticas para os assentamentos em diversas áreas, em algumas obtendo conquistas. Parte dos aliados históricos do MST entrou na estrutura administrativa do Estado, o que facilitou a relação do Movimento com essas estruturas. O MST se aproximou do Estado, mais do que nunca. Esteve negociando, acompanhando a dinâmica da política nacional, elaborando propostas, disputando, sendo combatido. Passou a fazer pressão na disputa pelo direcionamento das políticas de Estado para o público dos assentamentos e da agricultura familiar. Nesse processo teve conquistas importantes, considerando-se o tratamento de que foi alvo historicamente. Tais conquistas se situaram especialmente no crédito à pequena agricultura e na área educacional. Em relação a essa última avalia-se que em nenhum outro momento na história do país algum movimento do campo tenha tido tantas conquistas. Essa questão será retomada no capítulo final.

Alguns intelectuais de esquerda avaliam que essa aproximação com o Estado vem contribuindo para que o Movimento não assuma uma posição mais combativa em relação ao atual governo. Para Sampaio (2009), “o MST está certíssimo na sua tática de luta. Só lhe falta proclamar com maior vigor e clareza a cumplicidade de Lula na reforma agrária do agronegócio”. Para Oliveira (2009), no governo do PT “cooptam-se centrais sindicais e movimentos sociais, entre eles o próprio Movimento dos Sem-Terra, que ainda resiste”. A preocupação com a aproximação do Movimento ao Estado e com os rumos do Movimento também é compartilhada por setores internos da própria organização, temerosos de que o MST não tenha um destino similar ao do PT ou da CUT que acabam por perder a combatividade ao capitalismo e de representar um projeto radicalmente socialista.³¹ Ou para que não se passe “da centralidade do trabalho à centralidade da política” (TONET e NASCIMENTO, 2009) que para os autores sintetizam os descaminhos da esquerda.

Já a posição do Movimento no que se refere ao enfrentamento com o governo Lula, é a de que tal enfrentamento fortaleceria os setores ainda mais conservadores da política nacional. Desse modo, o MST agiu

³¹ Sobre a trajetória do PT da “negação ao consentimento” ver Iasi (2006) e sobre a política de formação da CUT no novo padrão de acumulação de capital ver Tumolo (1998).

no intuito de não deslegitimar este governo, seja tendo em vista a sobrevivência imediata da Organização, seja reconhecendo os (pequenos) avanços que propiciou quando comparado com a tradição política elitista em nosso país. Se de um lado não foi combativo em relação ao atual governo, que em última instância age em sintonia com a ordem burguesa, de outro, o Movimento continuou realizando grande enfrentamento e mesmo radicalizando sua forma de luta contra o grande capital no campo, como demonstramos.

Nos últimos anos o MST consolidou um acúmulo de forças próprias. E foi correta a nossa política em relação ao governo Lula, de manter autonomia política para resguardar a saúde que deve ter um movimento social. Ou seja, nem caímos num adesismo (...) nem nos transformamos em puxa-sacos, ou chapas-branca como se diz. (...) Ao mesmo tempo, não caímos no que certos setores da esquerda caíram de “ah, o governo Lula não conseguiu mudar a política econômica, então vamos para a oposição e tudo o que vier do governo Lula é ruim”. Alguns movimentos sociais fizeram essa inflexão. Foram para a oposição. O que nós dizemos é que o papel de apoio ou oposição é para partidos políticos. Movimento social tem que ser autônomo. Seja qual for o governo ou o Estado, temos que ter autonomia. Nós pagamos caro por essa política. Amigos que queriam que fôssemos adesistas, nos chamaram de esquerdistas. E os esquerdistas disseram “não, vocês são muito adesistas”. E difícil, mas nós estamos convencidos de que essa foi a política que, inclusive, nos salvou, porque senão, provavelmente, o movimento teria tido sérios problemas de crescimento (João Pedro Stédile, dirigente nacional do MST em entrevista a José Dirceu, em 29/10/2009).

Reconhecemos que a atuação do poder executivo no atual governo, diferentemente do período FHC, não tem sido a de dizimar os movimentos sociais (ainda que os sufoca com suas políticas). Nesse contexto, porém, o aparato do Estado de classes é acionado para tanto. Durante o governo Lula, setores do poder judiciário assumiram o comando no combate aos movimentos sociais. Exemplo disso é a atuação do Tribunal de Contas da União que passa a “investigar” todos os convênios dos órgãos públicos com entidades que prestam serviços

aos assentamentos ligados ao MST, numa clara tentativa de inviabilizá-los, atrasá-los, etc. Essas entidades têm sido alvo de repetidas investigações, muitas vezes com o levantamento de suspeitas indevidas, já que o poder vem agindo muito além de seu papel de fiscalização das contas, como atestam depoimentos de pessoas ligadas a essas entidades.

Para o MST, esse conjunto de ações do aparato de Estado, não visa senão conter os movimentos sociais que se opõem à ordem vigente. É o que pensa, por exemplo, uma das dirigentes:

criaram essa CPI para inviabilizar qualquer avanço da Reforma Agrária, destruir os movimentos sociais do campo e impedir a realização de lutas sociais pela classe trabalhadora. Já fomos investigados em duas CPIs nos últimos cinco anos, mesmo sem existir nenhum elemento novo. Está em curso no Parlamento uma ofensiva do agronegócio contra a Reforma Agrária (Marina dos Santos, Dirigente do MST, em entrevista a Adital em 23/09/2009).

O MST é hoje uma das poucas organizações de expressão nacional a combater a lógica de produção capitalista. Orientado pelo projeto histórico socialista, mobiliza milhares de pessoas. Entretanto, o recuo da perspectiva socialista entre a esquerda brasileira, de modo geral, afeta o Movimento. Ao se instalar um clima de conciliação, de ausência de crítica, de esvaziamento da luta de classes, a atuação do MST também é inibida, isolada. Isso favorece os setores de direita e a grande mídia que aproveitam para mostrarem o MST como algo aberrante, arcaico, isolado. Há menos disposição para a ação combativa e o MST não consegue levá-la muito adiante sozinho.

Estas são, em nosso ponto de vista, as condições estruturais que indicam mudanças no quadro da luta de classes em que se situa o MST no decorrer dos anos 2000: uma nova expansão do capitalismo no campo; a criminalização dos movimentos sociais; a desmobilização de setores outrora expressivos da esquerda, acentuada pela confusão e desesperança em relação a mudanças mais profundas, causada pelo governo Lula. O MST encontra-se assim numa situação politicamente bastante complexa e difícil da luta de classes, o que é reconhecido nas análises internas (MST, 2009b) e visível a qualquer observador atento. Essa conjuntura difícil reflete-se internamente na dinâmica e organização do Movimento, em sua base assentada e acampada, em sua militância e quadros dirigentes, indicando grandes desafios para a continuidade da luta do MST.

Em um de seus mais recentes documentos de circulação interna (MST, 2009b) em que realiza uma “avaliação de sua prática e tática” e dos “desafios organizativos e políticos”, o Movimento aponta quatro aspectos estratégicos da luta pela Reforma Agrária no atual contexto, identificando seus limites e desafios: a massificação do Movimento, o método de organização e direção, a formação político-ideológica e a organização dos assentamentos e de sua produção. Trataremos dessa questão ainda que sinteticamente pois ela retrata o contexto interno do MST e que interfere nos papéis atribuídos à escola. Os assentamentos e a formação política são tratados em mais detalhes ainda neste capítulo.

Em relação à massificação dos acampamentos já indicamos que as políticas assistenciais para os pobres no governo Lula e a ausência de um plano de Reforma Agrária redundam em menor disposição das famílias sem terra em irem para os acampamentos e neles passarem longos períodos (MST, 2009b). Outro elemento importante é a mudança de perfil dos sem terra que hoje ingressam no Movimento. Segundo avaliam os dirigentes, o que é também objeto de análise em alguns documentos internos (MST, 2009b), é crescente entre as pessoas que hoje vão aos acampamentos menor identificação com o mundo rural e sua produção. Se em períodos anteriores eram filhos de agricultores ou trabalhadores rurais pobres, hoje são mais frequentes pessoas que vivem ou já viveram por algum tempo no espaço urbano, nas periferias das grandes e pequenas cidades, à beira de estradas, com pouca ou nenhuma experiência de vida e trabalho no campo. É comum os dirigentes indicarem ainda maior degradação humana, no que se refere a valores morais, formação de base, ausência de projeto pessoal, entre outros. Para muitos, conforme depoimento de Isabel Grein³², o acampamento é visto como um momento temporário, um lugar de passagem, deixando de expressar o objetivo de viver e trabalhar na terra ou mesmo em outro lugar qualquer. A presença crescente desse público tem colocado novos desafios ao MST. Se de um lado “atualiza” o MST ao lidar diretamente com a parcela da (des)humanidade gerada da extrema miséria e degradação neste estágio avançado do capitalismo, algo ainda raramente experimentado pelas tradicionais organizações de esquerda, de outro, proporcionou o surgimento de dificuldades à luta para as quais ainda não foram encontradas respostas razoáveis: como “enraizar” no campo e construir um projeto de assentamento com um público tão pouco disposto à vida e ao trabalho rural? Como formar consciência de classe e um projeto social com um público tão desumanizado? Como organizar

³²

Dirigente do MST, em conversa informal, setembro de 2009.

essa massa, captar as novas questões tendo-se em conta um movimento com predomínio de dirigentes de perfil “camponês”? Uma tentativa de resposta concreta a esse desafio tem sido a realização de assentamentos próximos às grandes cidades, cuja produção, cultura, deslocamento e vida cotidiana ocorrem em maior interação com o espaço urbano, entretanto são experimentos recentes dos quais não dispomos de elementos para reflexão.

O panorama descrito no referido documento (MST, 2009b), revela o crescimento de fragilidades internas e as dificuldades de sobrevivência do Movimento de massas em sua radicalidade e coerência com a construção permanente do socialismo. Partindo do reconhecimento de que o crescimento das dificuldades da luta de classes, em especial da luta por Reforma Agrária afeta sua vida interior, são destacados como principais limites nos e entre os tópicos indicados: menor disposição para luta entre seus integrantes, menor trabalho de base e vitalidade das instâncias, deficiências ideológicas e formativas, maior centralização, paternalismo e imediatismo e ainda maior dependência dos assentamentos das políticas de Estado (MST, 2009b).

De outro lado, o documento revela a capacidade de autocritica da Organização e caracteriza-se pela disposição de continuar na luta e a afirmação da busca por uma sociedade nova. Assim destacam-se entre as análises e proposições: a luta do MST como parte de uma estratégia de acúmulo de forças para transformações mais substantivas; a retomada do trabalho de base e das lutas massivas com a criação de novos métodos para tanto; a reafirmação de que é o “povo organizado” que possui força: a importância da participação e poder de decisão das organizações de base e das instâncias; o fortalecimento das alianças estratégicas e do trabalho político junto com os setores urbanos, organizados ou não; a importância de um estudo profundo da realidade atual e dos contextos locais; a retomada da formação político-ideológica em todos os níveis sob o princípio da relação teoria-prática; o fortalecimento dos coletivos e princípios organizativos do MST (MST, 2009b).

Em síntese, o que está sendo apontado é a necessidade de fortalecer a organização interna do Movimento, ou melhor, promover um salto qualitativo.

Antes para lutarmos por uma reforma agrária clássica, apenas distributivista de terra, tínhamos como principal forma de organização a luta de massas. As ocupações, as marchas, as mobilizações em geral. Agora o novo padrão da

luta de classes nos exige um grau de consciência de classe maior, um grau de organização maior e melhor, para termos a capacidade e a força suficiente para implementar mudanças no modelo agrícola. Nosso desafio então é superarmos a etapa histórica de movimentos de massas, para conseguirmos ser uma organização de massa. (MST, 2009a, p. 10).

É a busca por consolidar a organização dos trabalhadores do campo que está para além das lutas imediatas e pontuais. Trata-se da luta de classes e pelo socialismo. Para tanto os embates são de longo prazo; é preciso uma organização mais sólida, que também é almejada no trecho a seguir:

É necessário que se envolva a massa em uma estrutura orgânica, para que tenha participação efetiva e não apenas esporádica. Movimento de Massa e estrutura orgânica são dois lados de um mesmo movimento que só se manterá vivo se houver combinação de ambas as partes. Uma é a sustentação da outra e nenhuma poderá sobreviver isoladamente. Portanto, nosso grande desafio está em dar um salto de qualidade orgânico, isto é, avançar na estruturação de uma Organização de Massas. O atual estágio da luta de classes exige cada vez mais qualidade do nosso Movimento, ou seja, cada vez mais precisamos ter capacidade para desenvolver as lutas de massas (manter e ampliar o movimento de massas), mas, isto somente não é mais suficiente. Portanto, precisamos construir uma organização de massas, isto é, adotar uma estrutura orgânica que permita a participação de forma permanente e cada vez mais consciente dos trabalhadores que participam das lutas de massa. Somente assim, poderemos ampliar a capacidade de enfrentamento e de dar respostas aos grandes desafios postos pela classe dominante na luta de classes (MST, 2009b, p. 14).

Em MST (2001), afirma-se que durante o governo Collor (1992-3) o Movimento foi duramente reprimido com sua continuidade ameaçada. Na época a saída encontrada foi recuar na atuação ofensiva e se concentrar no fortalecimento da organização interna. Hoje o MST se encontra em situação similar, ou seja, de grande ofensiva contrária ao Movimento e fragilização interna. Há indicações nos documentos consultados (MST, 2008, 2009a e 2009b) de que o MST esboça uma

tentativa de “voltando-se para dentro, arrumar a casa”. Há sinais concretos dessa busca nos ensaios organizativos de alguns assentamentos, no recorrente debate interno do tema, e nos diversos setores que tornam a pensar com força seu papel no assentamento e fortalecimento da organização, como veremos na educação, no capítulo 4. Entretanto estas ações ainda são pontuais e não é possível prever o futuro do MST para um próximo período. O MST do final dos anos 2000 não só é bem maior do que em 1993 (em abrangência geográfica, em leques de atuação e na militância envolvida), como o contexto político nacional é substancialmente distinto. Porém, apesar das dificuldades apontadas, em nosso entendimento, o MST reafirma a luta pelo socialismo como estamos buscando demonstrar, não apenas em seus documentos, mas, sobretudo, na luta concreta que empreende. Nada indica que a Reforma Agrária deva ocorrer num curto espaço de tempo, mas é possível que a esquerda crítica e hoje dispersa possa se unir e recriar formas de organização de classe adequadas aos novos tempos. Enquanto isso o MST acentua a necessidade de dar um salto qualitativo em sua organização interna, o que lhe oferecerá melhores condições de resistir a momentos difíceis e duradouros e de construir concretamente focos de resistência e indicação de novas possibilidades de organização da vida em sociedade. Esta última é o desafio deste tempo histórico, não apenas do MST, mas de toda humanidade.

3.3 O TRABALHO E A PRODUÇÃO NOS ASSENTAMENTOS

As propostas e políticas do MST para organização dos assentamentos já passou por algumas fases. Conforme as discussões internas do próprio MST (MST, 2001a), poderiam ser caracterizadas três fases. Um primeiro momento, pós- criação do MST o foco centrava-se no assentamento como um todo. Período em que a abrangência nacional ainda estava em constituição, caracterizou-se pela diversidade de experiências, destacando-se como meta a organização coletiva dos assentamentos, a propriedade comum da terra e dos bens e o trabalho coletivo nas áreas, conhecido como CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária. Com o surgimento de diversas cooperativas de assentados, forma-se o SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados e a Concrab – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil e adentra-se no segundo período, caracterizado pelo recorte do debate em dois polos preponderantes: a produção agropecuária e a criação de cooperativas e o acesso a créditos especiais para a Reforma Agrária. Nesse período também se desenvolvem programas de

assistência técnica. A crítica atual realizada a esse período centra-se na importância atribuída ao crédito para organização dos assentamentos, que resultou em endividamento dos assentados, grandes estruturas e um modelo produtivo que reproduz nos assentamentos a grande empresa agrícola, criando-se a ilusão de que a inserção competitiva no mercado geraria viabilidade econômica (MST, 2001a e 2007). Também critica-se a limitação ao restringir cooperação por cooperativa. A terceira fase desenha-se com o fim dos créditos especiais, a falência de algumas cooperativas, as difíceis condições econômicas e sociais de muitos assentamentos. Naquele momento discutiu-se a importância da produção de alimentos e de subsistência, a organização coletiva e a cooperação em diferentes esferas, a busca por menor dependência aos bancos e ao grande mercado agrícola, exercitando-se a agroecologia. Debate-se a importância da organização do assentamento como um todo, interligando-se os aspectos produtivos, de moradia, gênero, faixa etária, educação e saúde, formação política, etc. Enfim, o MST almeja que o assentamento torne-se tanto um espaço de viabilidade econômica dos assentados, quanto de elevação do nível cultural e político. Mas também se pretende que os assentamentos acumulem forças na luta por transformações sociais, que eles se constituam em “uma retaguarda social”, “uma forma de resistência para seguirmos lutando contra o capitalismo”, já que “não iremos resolver os problemas dos camponeses dentro do capitalismo” (MST, 2007, p. 12).

O debate acerca da forma de organizar a produção nos assentamentos está longe de ser encerrado. As práticas existentes nessas áreas são diversas, desde aquelas bastante artesanais (familiares, com pouco domínio técnico e de predomínio da agricultura de subsistência), até formas plenamente coletivas, com a presença de agroindústrias de alta tecnologia; há parcelas de agricultores muito dependentes do mercado agrícola (muitos inclusive para compra de alimentos) e plantio de transgênicos. Confirma-se assim que os assentamentos não se constituem em ilhas produtivas desligadas dos embates existentes na sociedade, mas como esta, são espaços de disputa de diferentes matrizes tecnológicas, distintos modelos de produção. Para o MST (2006), a correlação de forças das classes em luta, favorável à burguesia, tem imposto um baixo grau de desenvolvimento produtivo e social dos assentamentos. As terras destinadas à desapropriação são marginais e degradadas, o Estado de modo geral é ausente tanto em serviços públicos como em investimentos produtivos, resultando em forças produtivas pouco desenvolvidas e em dificuldades de avanços na

consciência social dos assentados, que chegam aos assentamentos “degradados pelo capitalismo”.

Leite (1997), numa espécie de estado da arte dos estudos sobre assentamentos, mostra mesmo que boa parte das famílias ainda viva em condições de pobreza, que o desenvolvimento econômico e social das famílias assentadas melhorou se comparado às condições de vida anteriores. Em ampla pesquisa em seis regiões de assentamentos Leite, Heredia, Medeiros, *et al.*, (2006) também identificam melhorias na qualidade de vida, sob os diversos aspectos analisados como renda, condições de moradia, alimentação, transporte, acesso a créditos e bens duráveis. Segundo os dados dessa pesquisa, “boa parte da população assentada supera o nível da linha de pobreza, embora apresentando grandes variações regionais” (p. 261). A diferenciação entre os assentamentos se deve a diversos fatores como localização da área em relação ao escoamento da produção e mercados consumidores, fertilidade da terra, organização local e cultural das famílias (LEITE, 1997, p. 164-5). Os estudos também apontam para a promoção do desenvolvimento local, com maior geração e distribuição de renda, fixação do trabalhador no campo e, em que pese a baixa produtividade, uma crescente integração ao mercado (LEITE, 1997). Leite, Heredia e Medeiros *et al.* (2006) identificaram que a implantação dos assentamentos traz consigo melhorias nas políticas públicas, mas que ainda é evidente a situação de precariedade em relação a serviços de saúde, escola, infraestrutura, acesso à assistência técnica etc, “indicando, por um lado, uma insuficiente intervenção do Estado no processo de transformação fundiária e, por outro, fortes continuidades em relação à precariedade material que marca o meio rural brasileiro (p. 261). Esse quadro e a história de luta pelo acesso à terra favorece a continuidade das lutas nos assentamentos e motiva formas diversas de organização coletiva, propiciando aos assentados que se constituam como sujeitos políticos atuantes na região.

O Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST (MST, 2006), analisa que, mesmo os assentamentos sendo fruto da pressão social das famílias sem terra e simbolizarem a desconcentração da terra e o trabalho familiar em detrimento da exploração do trabalho assalariado (ainda que este esteja presente em muitos assentamentos e cooperativas), eles são um território de disputa permanente. Isso porque as “novas relações sociais que se estabelecem no assentamento (...) não são suficientes para garantirem as mudanças na visão de mundo, nas práticas produtivas e nas relações cotidianas entre as pessoas e nem alterar o poder político local” (p. 8). Há inúmeras relações estabelecidas

pelos assentados com agentes externos e internos que reproduzem as idéias e o modelo agrícola dominante.

Os assentamentos trazem consigo o impasse da luta social de classes. Apesar da ocupação e desapropriação do latifúndio, as famílias ali assentadas e o MST, não conseguiram derrotar por completo essa classe social e impor a reforma agrária ampla e massiva que permitisse o pleno desenvolvimento de um projeto popular de agricultura. Portanto, ainda que o latifúndio ocupado e desapropriado tenha sido derrotado, a luta mais geral do MST não derrotou a burguesia e o capital no campo. Ao contrário, os latifundiários apesar de terem perdido algumas batalhas conseguiram, com o apoio dos governos, bloquear o avanço da reforma agrária no Brasil. Mas por outro lado o latifúndio também não derrotou o MST, e nem derrotou a proposta democrática e popular da reforma agrária que aquele assentamento é portador. (MST, 2006, p. 8)

Esse patamar da luta de classes expresso na forma como se organizam os assentamentos, constitui avanços na luta, mas também apresenta seus limites. E um desses limites, segundo o referido documento, é a organização do assentamento em lotes individuais, recolocando a propriedade privada, questão que temos apontado ao longo deste capítulo. O sem terra, fruto da ideologia dominante, tem como meta a propriedade privada da terra, já que em muitos casos será a primeira oportunidade de trabalhar sem a ingerência do patrão. Ele pensa assim, se tornar livre, autônomo. Traz, portanto, o germe do individualismo, da competição e ausência da visão crítica da totalidade social e por esses fatores ele é em grande parte determinado. O documento mostra que a divisão da área nos lotes privados favorece a lógica individualista e contrária à organização coletiva, que fica restrita a níveis muito primários, gerando uma postura de auto-suficiência, favorecendo o desenvolvimento de relações clientelistas, coronelistas e machistas. O camponês isolado, que trabalha de forma artesanal e sob o predomínio das forças naturais, “tende a reforçar em sua consciência os aspectos espontâneos e imediatos, assumindo características bem próprias do universo camponês, como o mito, a superstição, a contemplação e o raciocínio associativo” (MARTINS, 2006, p. 110).

É importante compreender os camponeses como um todo contraditório, isto é, no seu jeito de

produzir a vida e de se relacionar com a natureza e com a sociedade; os camponeses apresentam aspectos que ora os aproximam da burguesia e de sua visão de mundo, como a propriedade privada, e ora os aproximam da classe trabalhadora, pois desenvolvem a produção a partir do seu trabalho direto e não vivem da exploração de outros. Logo, é pelo trabalho direto na produção que o camponês se aproxima da classe trabalhadora. (...)

Por mais que o capitalismo, ao se estabelecer como uma relação social no campo, trouxe consigo a industrialização da agricultura, integrando-a numa divisão social do trabalho, convertendo-a num ramo da indústria, mesmo assim os camponeses possuem condições de manter uma **relativa** autonomia frente ao capital. É sobre esta possibilidade de autonomia, que repousa a condição de se desenvolver e organizar uma resistência econômica, política e social das famílias camponesas (MST, 2006, p. 11, grifo meu).

Aued e Grade (2000) apontam que o potencial revolucionário do MST se expressa nos acampamentos quando a solidariedade e a cooperação regem a vida de seus integrantes. No assentamento, segundo eles, a forma capitalista novamente se instala quando os assentados passam a produzir sob os parâmetros da produção burguesa: dinheiro e mercadoria. Também são conhecidos os estudos sobre os limites das cooperativas em constituírem uma forma nova de produção superior à capitalista, antes as cooperativas a este se conformam. Estudos como os de Grade (2000) e Christoffoli (2000) demarcam os limites – e também os avanços – possibilitados pelas cooperativas nos assentamentos. O próprio MST reflete sobre essa questão, como veremos adiante.

Em nossa dissertação de mestrado (DALMAGRO, 2002) – versa sobre a formação humana em um assentamento plenamente coletivo – identificamos que a forma burguesa e a busca de construção de relações superiores às capitalistas encontravam-se em embate permanente no assentamento. Se as relações de trabalho e vida ali vivenciadas não se configuravam como totalmente novas – o que estava impossibilitado naquele momento histórico, uma vez que o socialismo não se constitui em *ilhas* – também não eram mera reprodução passiva da forma de vida burguesa. Como retomaremos adiante, se os assentamentos ainda se pautam em boa medida pelas relações burguesas, eles são ao mesmo

tempo espaços importantes de organização dos trabalhadores, descobrindo limites e possibilidades, enfim, experimentando formas autogestionárias da produção.

Consoante a essa realidade, o MST vem buscando constituir uma proposta de organização dos assentamentos. Essa proposta se sustenta em alguns pontos (CONCRAB, ([200-]):

1) Mudança do modelo tecnológico e produtivo. Para tanto precisa levar em conta “os princípios da agroecologia, da preservação ambiental, do desenvolvimento de tecnologias adequadas e adaptadas à dinâmica produtiva de pequenas e médias unidades produtivas, da adequação aos biomas e micro-ambientes agrícolas” (CONCRAB, [200-], p. 2). Promover essa mudança implica diminuir os riscos diversos a que o agricultor está submetido (riscos de saúde, ambientais e econômicos, por exemplo, endividamento); reduzir a dependência externa de créditos públicos e de insumos agrícolas advindos das grandes empresas; aumentar a resistência econômica e político-ideológica por meio da cooperação e da opção por insumos alternativos.

Para atingir essas metas propõe (a) implantação de sistemas agroecológicos e (b) promoção da agrobiodiversidade. Destacam-se aqui a necessária transição de um padrão tecnológico produtivo a outro, a pesquisa e os conhecimentos adequados à nova matriz. Por fim sugere (c) a implantação de uma nova *matriz* produtiva nos assentamentos, a qual precisa levar em conta a “realidade concreta” e ter em vista a superação do padrão baseado na monocultura, na economia de força de trabalho e na utilização de pesados insumos industriais, modelo este vantajoso para as grandes propriedades. Tendo em mira “constituir-se uma estratégia de resistência para os assentamentos” propõe:

- atividades de subsistência – geração de alimentos para autoconsumo, tendo em vista a segurança alimentar e nutricional;
- atividades geradoras de renda mensal (exemplo: leite, horta comercial, suínos, aves, etc), como forma de equilibrar os gastos correntes do agricultor;
- atividades geradoras de renda periódica (sazonal), comumente postas em prática por meio das chamadas “culturas principais”; importantes, pois tendem a trazer um volume maior de renda em um ou dois períodos no ano;
- reservas estratégicas vivas (poupança viva) que asseguram fonte de renda em situações específicas, como o reflorestamento, o gado de corte, etc.

- investimentos comunitários, tendo em vista as necessidades e o bem-estar das famílias e comunidade (meios de transporte, mercado, agroindústria, etc).

2) Construir novas formas de assentamento rural. Constata que o modelo atual está defasado, pois promove o isolamento, o individualismo e pouco aproveita as potencialidades da área. Propõe então um novo padrão que estimule “a convivência social, o desenvolvimento cultural e a cooperação entre as famílias”. A organização do assentamento, na perspectiva agroecológica e sustentável, deve considerar “as especificidades do terreno, a aptidão dos solos, o projeto produtivo das famílias, reforçando as ações de cooperação que assegurem viabilidade econômica” (CONCRAB, [200-], p. 6).

3) Elevação do nível político e cultural dos assentados. Além de acentuar a importância da formação político-ideológica da base, da qual falaremos adiante, o documento defende a “qualificação técnica dos agricultores assentados”. Nesse particular, críticas frequentes são feitas ao MST, imputando-lhe a defesa de formas de produção ultrapassadas. A citação a seguir, apontando em outra direção, é esclarecedora:

Passou o tempo em que era possível aos agricultores permanecerem produzindo com base apenas na tradição e nos costumes antigos. A realidade da competitividade e anseios por melhorias nas condições de vida das famílias impulsionam por mudanças constantes em vista de melhoria na produtividade do trabalho, no incremento dos volumes e na qualidade dos produtos obtidos. A reforma agrária não foge desta realidade. Mesmo que se quisesse apenas e tão somente reproduzir o atual modelo de agricultura, seria necessária uma profunda elevação da cultura produtiva dos agricultores assentados. Como se quer construir um novo modelo que preserve a natureza, eleve a produtividade e reduza a penosidade do trabalho, comprometido com os valores sociais e a solidariedade, precisamos trabalhar muito mais em vista da formação e qualificação técnicas dos agricultores (CONCRAB, [200-], p. 7)

Para atingir tais metas, indica a realização de cursos formais (agronomia, técnico em agroindústria e alimentos, etc.) e não formais

para a base assentada. Aponta ainda a necessidade de formação de quadros dirigentes aptos a enfrentar situações complexas. Outro ponto atém-se em pensar a formação de uma equipe técnica coerente com o projeto produtivo e político do MST.

4) Desenvolvimento da cooperação agrícola em novos patamares e novos formatos. Trata-se de retomar a cooperação e a organização coletiva dos assentamentos e do trabalho como estratégicos para as mudanças produtivas propostas e a perspectiva política do MST. Nesse sentido propõe fortalecer as diversas pequenas formas de organização coletivas existentes e criar novas, avançando das formas mais simples às mais complexas. A cooperação também precisa se estabelecer nas ações de comercialização e agroindustrialização dos produtos dos assentamentos. Entende o MST ser a cooperação

Indispensável para o aumento da produtividade do trabalho, proporcionando o tão sonhado aumento do tempo livre. Tempo livre que deve estar associado às atividades de formação da consciência de classe. A cooperação nos permite a distribuição do trabalho e acesso a outros meios de produção mais avançados tecnologicamente. A cooperação também nos permite a verticalização da produção, organizando as agroindústrias, a comercialização. Estas ações são necessárias e fundamentais para agregação de valor no produto, geração mínima de renda visando o acúmulo de forças e a resistência das famílias na terra (MST, 2005, p. 7).

Além do acento no campo econômico acima referido, a cooperação também é destacada na formação político-ideológica e na consciência social. Essa formação visa tanto acabar com o isolamento e o individualismo em que muitos ainda se encontram, como exercer um papel importante na superação do machismo, na integração dos jovens e na educação das crianças. A cooperação também se expressa na forma de divisão do assentamento, questão referida acima, bem como na organização das moradias (CONCRAB, 2001).

Os assentados devem buscar uma cooperação que traga desenvolvimento econômico, social e político, desenvolvendo valores humanistas e socialistas. A cooperação que buscamos deve estar vinculada a um projeto estratégico, que vise à mudança de sociedade. Para isto, deve organizar os trabalhadores não só para produzir, mas

também para preparar e liberar quadros, ser massiva, de luta e de resistência ao capitalismo (CONCRAB, 2007, p.12).

Temos assim uma visão ampla e orgânica dos assentamentos. Eles expressam os embates e contradições sociais. São espaços onde distintas formas de produzir a vida se confrontam, por meio das ações dos homens e de seus projetos. Os assentamentos do MST se constituem, em nosso ponto de vista, em importantes espaços de luta pela criação de formas novas de produzir a vida e de relações entre as pessoas. Criar um novo modo de produção e de relações humanas, como se sabe, não é algo simples e fácil, mas torna-se uma necessidade quando as velhas formas não asseguram a vida de grande parte da população. Também não é algo que emerge de forma abrupta, que se institui subitamente. Precisa ser construído, forjado, é fruto de longos embates e contradições. São necessárias centenas de lutas, de fracassos e de vitórias. Assim se constitui a experiência e o projeto da classe que aprende a se associar, a produzir a vida coletivamente, até chegar ao controle da totalidade das forças produtivas sob o comando dos povos organizados, livremente associados. No MST os sem terra experimentam essa associação, nos assentamentos tentam exercitá-la em outros níveis. Ali se encontra, inevitavelmente repleto de dificuldades, desafios e contradições, um espaço, que, dentro das possibilidades deste momento histórico, busca experimentar uma forma nova de produzir a vida integralmente.

3.4 A FORMAÇÃO NO MST

Intimamente articulada com as necessidades e o projeto do Movimento, a formação no MST tem em vista qualificar e capacitar os quadros militantes e dirigentes para os desafios imediatos e de longo prazo da Organização, bem como elevar a consciência política e de classe das bases. A formação é vista como parte da organicidade do Movimento, dimensões, como vimos, inter-relacionadas, portanto, uma implicando a outra.

A formação deve contribuir na implementação das estratégias da organização, isto é, estar de acordo com os objetivos imediatos e estratégicos do Movimento. Ele deve voltar o olhar para frente, buscando vislumbrar soluções para os problemas e deficiências orgânicas evidentes em diferentes espaços e setores do MST.

Deve formar para a luta de classes, isto é, deve contribuir para a constituição da classe em luta. A luta de classes não pode estar só na cabeça e prática dos dirigentes, mas, deve estar na cabeça e na prática da militância e da base, superando o corporativismo e o economicismo que por vezes afeta a organização. Devemos formar sujeitos críticos da realidade, da própria prática política e organizativa e serem criativos para forjar novos métodos de trabalho, de direção e de lutas massivas (PIZETTA, 2006, p. 2).

A formação tem um claro sentido de articulação da prática à teoria e é com base nesse entendimento que surge esse setor no Movimento. A formação tem como uma de suas principais características emergir da prática da luta e “a partir dela ter acesso à teoria para que essa possibilite reorientar e corrigir, voltando à prática, construindo assim, um movimento permanente prática-teoria-prática” (MST, 1991, p. 44). Essa articulação é identificada em todos os documentos do setor de formação consultados³³, desde os mais antigos até os atuais e sem dúvida uma questão que se pretende estruturante do conjunto das atividades formativas do MST, presente inclusive nas propostas educacionais.

A formação em questão não se restringe à realização de cursos, de estudos teóricos, ainda que estes sejam uma parte importante, antes é vista como um processo permanente e coletivo, por meio do qual as pessoas que comungam do mesmo projeto se qualificam e qualificam a intervenção na realidade, processo que não se restringe à ação individual, mas é produto da coletividade. A formação, nessa perspectiva, sucede em diferentes momentos como “a prática do dirigente, assembleias, encontros, passeatas, mobilizações, seminários e cursos” (MST, 1991, p. 45). Entretanto, “os métodos de formação devem incluir necessariamente o trabalho prático e o estudo. A mística, a cultura, a disciplina e a emulação.³⁴ O método de organização dos cursos deve contribuir para combater os vícios de origem artesanal de nossa base” (idem: *ibidem*).

³³ MST, 1991, 2008 e 2009 e Pizzeta, 2006.

³⁴ Mística, em sentido amplo, pode ser definida como “força que anima os militantes”. É também a garra, a capacidade de indignar-se, solidarizar-se, a crença na organização coletiva e na luta como capazes de gerar mudanças. Mas a mística também se caracteriza no MST em momentos específicos em que tais valores e crenças são expressos de maneira artística. A emulação é um reconhecimento ao militante que se destaca em sua atuação. Constitui-se em um estímulo, motivação para a continuidade da luta e a superação das dificuldades que ela apresenta.

A dinâmica prática-teoria-prática e a perspectiva da formação permanente fazem pressupor então que militantes e dirigentes estejam em processo contínuo de formação, sejam desafiados pela realidade concreta a dar respostas, a intervir, tendo em vista os objetivos estratégicos da Organização. A formação demanda então continuidade, tanto no intuito de proporcionar maior politização dos militantes como de atender aos desafios que o movimento da realidade vai colocando. Outro aspecto evidenciado no trecho citado acima é a busca pela formação integral. O “quadro” não é aquele que tem apenas bom domínio teórico ou aquele que só é um prático, mas aquele que combina as duas dimensões. Deve possuir ainda disciplina e coerência, a mística e a animação da luta e enriquecer-se culturalmente em direção ao almejado.

A formação da consciência das massas desde cedo configurou-se como preocupação para o MST. Ela se tornou indispensável para um movimento com as aspirações transformadoras e que se projetava como uma organização de massas. Sem dúvida um dos momentos educativos mais importantes no MST é a ocupação e o acampamento. Estes são elementos que junto com momentos formativos específicos, permitem ao sem terra perceber a estrutura de classe na sociedade, da qual ele faz parte, da qual ele sofre a exploração e a desigualdade, mas sem necessariamente entendê-las. No acampamento ele aprende a importância da organização coletiva para enfrentar o capital no campo, para resistir na terra e conquistar o assentamento. Cada acampado faz parte de uma organização de base em que unidade, disciplina e mística são vitais nessa fase da luta. A formação no Movimento, iniciada com a ocupação e o acampamento, deve continuar depois no assentamento, daí o desafio de que este se organize de maneira a ir superando as relações burguesas.

A formação proposta e realizada pelo MST deve, então, abranger as massas e os quadros intermediários e dirigentes, a formação político-ideológica, cultural e técnica. No MST entende-se que “o que forma e qualifica a prática dos militantes são as tarefas políticas” (MST, 2009, p. 2), ou seja, a prática; a luta concreta é central, ponto de partida e chegada. Isso não significa, entretanto, que a teoria seja relegada, ela é indispensável para qualificar a prática. Daí a realização de cursos formais e informais, espaços por excelência de acesso à teoria, à ciência. Assim, para o MST, a ciência e a teoria não têm um fim em si mesmas, mas adquirem sentido ligadas às necessidades concretas, tendo a função de ajudar a resolver problemas objetivos e impasses na luta, respondendo aos desafios que cada momento histórico colocar.

O princípio materialista histórico dialético de que é a materialidade que forma a consciência (e dialético, pois a consciência também faz a realidade) é identificado com força no Movimento. A formação é tida como algo radicalmente prático. São as relações em que o indivíduo se insere que o formam em última instância, daí a importância de avançar para novas formas de trabalho e convivência nos acampamentos e assentamentos. As concepções de formação expressas no MST buscam embasamento no marxismo na medida em que se compreende que a consciência é determinada (não mecanicamente) pela base material onde se situa. Isso equivale a dizer que a vida concreta é fundamental e o critério último que explica as formas de consciência e não esta idealmente que determina a existência. É nesse sentido que se afirma que “a teoria marxista da educação é, essencialmente, uma *teoria da prática*” (Bottomore, 2001, p. 122, grifos no original).

A afirmação acima não significa menosprezo à teoria, pois desde esse referencial, teoria e prática são inseparáveis, já que toda prática é informada por uma teoria (mesmo não explícita), bem como compreende que a teoria (revolucionária) é um recurso indispensável para a transformação da prática. Na perspectiva marxista, e também na identificada no MST, a formação teórica não é o fim último almejado, mas um momento imprescindível e indissociável da luta para a transformação da realidade. A afirmação de Lênin de que “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”, indicando a importância da elaboração teórica colada à prática da transformação, pressupõe também o seu inverso, o de que a teoria revolucionária pressupõe uma prática revolucionária. Essa máxima é evidente no MST, para quem a formação tem um claro sentido de articulação da prática à teoria. Como apontamos acima, a formação define-se como partindo da prática e, “a partir dela ter acesso à teoria para que essa possibilite reorientar e corrigir, voltando à prática, construindo assim, um movimento permanente prática-teoria-prática” (MST, 1991, p. 44). Essa diretriz também vai orientar a concepção de escola do Movimento, o que veremos adiante.

Consideramos assim que a concepção de formação do MST comunga da concepção marxista segundo a qual as pessoas se formam pelas relações que estabelecem entre si e com a natureza, cujo fundamento encontra-se nas relações de trabalho. Mudar a formação humana, é por excelência, mudar as condições concretas em que vive o homem. Para tanto, a mudança da consciência e das relações concretas se articulam dialeticamente. O conhecimento, a consciência e a teoria igualmente nascem do modo de vida humano, assim como a consciência

e a teoria revolucionária emergem das contradições da sociedade de classes e da necessidade humana de transformar o meio. A transformação social não prescinde da teoria, antes esta é uma condição fundamental para superar a educação “espontânea” que o meio alienado nos oferece. Em linhas gerais, essas diretrizes estão presentes nos documentos do setor de formação do MST. Entretanto, para além das concepções expressas em documentos, há em muitas circunstâncias maior valorização da prática entendida de modo bastante imediato, a qual ainda prescinde de uma sustentação teórica mais ampla e de uma visão mais abrangente das relações que o sem terra estabelece.

Nesse sentido, observa-se uma visão de transformação social como algo que depende do empenho e do desejo dos militantes, visão que pouco identifica a complexidade das estruturas sociais. Entendemos que a mudança radical de tais estruturas é, sim, fruto da ação humana, mas está além dos desejos que possamos ter, elas dependem especialmente do amadurecimento geral das formas produtivas e das relações sociais em que os homens se encontram. Floresta (2006) também identificou o que chamou de “visão linear de transformação social” presente no Movimento, a qual “o super empenho dos militantes” seria capaz de realizar (p. 168). Pensamos assim, como também indicam avaliações do MST (2008d), que a teoria marxista ainda é pouco apreendida pelos militantes como também carece de efetivamente orientar as ações cotidianas. Ainda no que se refere à formação política, o contexto de dificuldades por que passa o Movimento tem levado, mesmo que indireta e inconscientemente, a buscar na escola - como espaço capaz de dar conta das necessidades surgidas na organização das comunidades - a formação política e profissional quando a materialidade da luta do MST e dos assentamentos não possibilita essa formação em massa e com um salto qualitativo. Esta questão será tratada no capítulo 5.

3.5 O DEBATE SOBRE A CLASSE TRABALHADORA E O MST

Nesta parte trazemos sinteticamente as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas três décadas, transformações essas que originaram um novo padrão de produção e acumulação do capital, com grande impacto nas organizações dos trabalhadores. Produto do capitalismo avançado, tais transformações têm resultado na fragilização das organizações operárias típicas e têm no desemprego estrutural uma de suas marcas mais evidentes. O MST expressa esse excedente humano do capitalismo na atual fase, bem como se ressentido da fragilização

imposta às organizações trabalhistas historicamente à frente das lutas de classe. Procuramos extrair da experiência do MST indicações de novos contornos na organização da classe na atualidade.

As organizações tradicionais da classe trabalhadora mundial, desde os anos 1980, sofrem no mundo todo um descenso em suas lutas. Em que pese seu crescimento pontual em um ou outro país para onde o capital tem se dirigido em maior volume, conforme já apontado por Silver (2005), os dados em termos globais indicam uma fragilização das organizações sindicais. Entretanto, diferentemente das conclusões teóricas alinhadas à ordem burguesa que identificam o fim do trabalho ou o fim da polarização entre proletários e capitalistas (ou entre esquerda e direita), tal enfraquecimento deve ser atribuído a um rearranjo no sistema produtivo, à fase avançada do capitalismo. As teses fundamentais do marxismo encontram-se plenamente atuais e permitem-nos compreender a dinâmica desse modo de produção, seu permanente revolucionamento e a falsa aparência de que necessita. É preciso analisar, entretanto, como as formas produtivas atuais no bojo do sistema capitalista têm dado novos contornos à classe trabalhadora e à luta de classes. Esclarece-nos Miliband:

A noção atualmente em voga de que a “classe trabalhadora” está diminuindo repousa sobre um equívoco quanto ao significado do termo. O componente industrial, manufatureiro, da classe operária está de fato diminuindo, mas a classe operária como um todo, as pessoas cuja *fonte de renda* exclusiva é a venda da sua força de trabalho (...) essa classe de pessoas tem aumentado, e não diminuído com o passar dos anos (1999, p. 481).

A partir da década de 1980³⁵, diversas e amplas transformações decorrentes fundamentalmente de um grande impulso tecnológico, com a introdução da automação, da robótica, da microeletrônica e da microbiologia aplicadas ao universo fabril (Antunes, 1999), anunciam um novo modo de acumulação e organização do capital sustentado em profundas transformações nas forças produtivas. A crise nos padrões de acumulação taylorista/fordista, somadas às crescentes inovações científicas e tecnológicas exigiam a reorganização dos modelos produtivos e implicavam novas relações de trabalho.

³⁵ Esclarecemos que essa discussão refere-se ao contexto dos países do chamado Primeiro Mundo, no qual os estudos que tomamos se embasam. No Brasil essas transformações chegaram um pouco mais tarde e de forma mais gradativa (ANTUNES, 1999).

O modelo mencionado, até então vigente, mas ainda co-existente³⁶, sustentado no rígido controle da força de trabalho, no alto desenvolvimento tecnológico, nos hábitos de consumo em massa e regulados pela indústria, precisava modificar-se para enfrentar a crise por que passava. Para tanto promoveu-se a quebra de direitos trabalhistas, a flexibilização dos mercados e do consumo, o rígido controle de qualidade (HARVEY, 1992). Recusando a produção vertical e em larga escala, o novo padrão produtivo apoia-se na terceirização dos serviços e necessita da polivalência do trabalhador, operador de várias máquinas, eficiente e ágil, apto ao trabalho em equipe e a constantes mudanças. A acumulação flexível ou toyotismo, também se caracteriza pela fabricação de produtos diferenciados, heterogêneos e em pequena escala, ampliando a produção sem aumentar o número de trabalhadores.

O elevado e constante uso da ciência e da tecnologia permitem dispensar grandes contingentes de trabalhadores que vêem sua função assumida por máquinas. A produção da riqueza cada vez mais se associa ao trabalho morto e menos ao trabalho vivo. Paralelamente à redução desse último ocorre uma crescente qualificação e intelectualização do trabalho social³⁷. Segundo Antunes,

a criação da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e da qualidade de trabalho empregados, do que dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, que por sua vez não guarda relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende mais do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia ou da aplicação desta ciência à produção (1999, p. 48).

³⁶ Autores como Harvey (1992) indicam não o aniquilamento do fordismo ou do taylorismo, mas uma combinação entre ambos os modelos. Para Tumolo (1996, p. 47), a “acumulação flexível é uma forma própria do capitalismo, mantendo e reforçando as características e fundamentos deste modo de produção”.

³⁷ Trabalho social entendido como desenvolvimento das forças produtivas. A afirmação acima não significa que o trabalho esteja se tornando mais qualificado / especializado para o trabalhador. Isso se confirma para uma parcela pequena de trabalhadores que tende a diminuir. Para a grande maioria, o trabalho vem sendo simplificado, tornando-se ainda mais repetitivo e cansativo. Há um movimento contraditório de qualificação do trabalho que se caracteriza pela polarização das qualificações (FREYSSINET apud ANTUNES, 1999), ainda que para amplas massas de trabalhadores cada vez mais esteja destituído de sentido, sem requerer qualificação alguma. Para outros, o problema é o acesso ao trabalho, seja ele qual for.

Vivemos, assim, um processo de profunda fragmentação do trabalho que aparece nas formas de subproletarização, terceirização e desemprego. De um lado encontramos a diminuição da classe operária industrial tradicional, de outro, há um crescente assalariamento em setores como o de serviços (ANTUNES, 1999 e 2000). Mesmo nos setores de trabalho formal há grande disparidade nas condições de trabalho. Harvey (1992) caracteriza vários grupos entre os trabalhadores empregados, com uma diversidade de condições que vai desde os trabalhadores com emprego fixo, bons salários e estabilidade funcional - grupo pequeno se comparado aos demais e que tende a diminuir - até os subcontratados, ou seja, com tempo parcial ou mesmo empregados casuais, com baixos salários e nenhuma estabilidade. Estes últimos, também chamados de “trabalhadores flexíveis” estão sujeitos às formas mais intensificadas de exploração. Somam-se a esses grupos os trabalhadores desempregados, muitos deles vivendo nas condições mais terríveis de miséria e degradação. Esse terceiro grupo vem crescendo assustadoramente.

Esse contexto de ofensiva do capital tem levado, além da perda de direitos trabalhistas em massa, à ampliação de condições arcaicas de trabalho e ao enfraquecimento de algumas formas de organização das classes, as quais se vêm cada vez mais impotentes. Diante desse quadro, tem-se afirmado que vivemos um processo de fragmentação, heterogeneização e acentuada complexificação da classe trabalhadora. Entre os trabalhadores há dificuldades para compreenderem e se posicionarem frente à situação na qual se encontram (ANTUNES, 2000).

Para Miliband (1999), no movimento trabalhista moderno, com destaque para sindicatos e partidos, predominam as políticas de caráter reformista, enquanto as “formações revolucionárias têm sido, em sua maioria, empurradas para a periferia da classe trabalhadora” (p. 488). A fragmentação e as diferenças internas na mesma classe configuram, entre os setores mais estáveis e bem remunerados, o que se chama “aristocracia do trabalho”, setores esses em geral dispostos apenas às lutas corporativas. Para o autor, nenhuma classe social é homogênea. A classe trabalhadora é “uma classe extremamente variada, diversa, dividida com base na ocupação, habilidade, gênero, raça, etnicidade, religião, ideologia, etc.” (MILIBAND, 1999, p. 481). Entretanto, tal diversidade não anula o fato de que compõe uma classe e que as formas como seus membros vivem a exploração, a exclusão e suas identidades particulares são moldadas pela posição social que ocupam, pela classe na qual se encontram (MILIBAND, 1999).

No contexto atual do capitalismo em que o elevado incremento tecnológico e técnico propiciou a dispensa de trabalho vivo e tem contribuído para o enfraquecimento das organizações operárias, colocando os trabalhadores em situação defensiva, as organizações dessa classe não têm conseguido atingir um patamar que as coloque em contraposição à forma de produção do capital e não apenas com a melhoria de posição nesta. Entretanto, não podemos ignorar o fato de que possa ocorrer um reascenso entre os trabalhadores empregados, pois como aponta Silver (2005), cada novo ramo da produção e serviços ao se proletarizar enfrenta dificuldades próprias à sua atividade e posição no processo produtivo, mas também novas formas de luta e poder de pressão vão sendo descobertas, como nos setores de transportes, serviços e educação. A autora indica que com o advento do fordismo acreditava-se dizimar a capacidade opositora dos operários e que, entretanto, sucedeu o inverso. Para Silver, a crise do movimento sindical é passageira, pois há novas classes trabalhadoras em formação. “A percepção de que o trabalho e os movimentos operários são feitos e refeitos continuamente nos fornece um antídoto importante contra a tendência comum de sermos rígidos demais ao especificarmos quem faz parte da classe trabalhadora.” (2005, p. 34).

Já, para Pinassi (2009), a busca por um “proletariado ofensivo” está fadada a uma “frustração perigosamente desmobilizadora”, pois o proletariado atual guarda apenas remotos resquícios do que fora o proletariado do século XIX. O desemprego estrutural expõe o “caráter limitante e defensivo dos mecanismos tradicionais de luta do proletariado” (p. 77), os quais até recentemente sequer consideravam a possibilidade de incluir as massas desempregadas, o que era visto como “desequilíbrio momentâneo” e o lumpesinato, “exceção à regra”.

Nossa perspectiva sobre o MST e outros movimentos sociais no Brasil, indica para o fortalecimento de movimentos que não os de trabalhadores empregados, mas de trabalhadores que já não encontram trabalho. Em nosso entendimento esse Movimento Social possui pistas importantes para pensarmos novas formas da luta de classes no atual momento histórico.³⁸ Entendemos o MST como um movimento que

³⁸ Para Thompson (1987), “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nascem – ou entram involuntariamente. A consciência de classe é a maneira como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (p. 10).

aglutina alguns dos milhares de pessoas que não encontram na forma de organização social vigente as condições para produzir sua existência.³⁹ Muitos dos sem terra que vão ao MST encontram-se despidos de qualquer forma de propriedade: a terra, a moradia e mesmo sua força de trabalho não consegue mais encontrar comprador. São milhares de famílias que vivem à beira das estradas, em barracos, ou nas favelas, vivendo de favor na casa de parentes, agregados e assalariados rurais que quando dispensados de seu trabalho não têm para onde ir. Assim, o MST é um espaço onde milhares de seres humanos buscam uma forma de produção da vida, de inserção social.

Vendramini (2000 e 2004), opondo-se a identificar o MST entre os chamados “novos movimentos sociais” considera que no MST uma “massa totalmente destituída de propriedade” constitui um *sujeito social coletivo*, “uma identidade social que se refere à sua natureza de classe”. Num tempo em que a propriedade está altamente concentrada e toda sorte de misérias atinge amplas massas, o movimento social organizado “é capaz de dar condução política à revolta e ao desespero” (VENDRAMINI, 2004, p. 18).

O sem terra vai ao MST não porque deseja transformar a sociedade, mas porque precisa sobreviver; busca uma possibilidade de incluir-se socialmente. Pode até considerar essa forma de sociedade injusta, excludente, da qual ele é vítima, mas a preocupação fundamental é sua sobrevivência e de sua família.⁴⁰ Tomada nesse sentido, a luta de muitos sem terra individualmente é a busca pela

³⁹ Poderíamos considerar essa massa humana como parte do exército industrial de reserva ou excluídos, como é costumeiramente chamada, porém, ambos os conceitos têm sido problematizados, no primeiro caso evidenciando que grande parte desse exército de reserva não será jamais chamado à produção dentro desta organização societal, e no segundo mostrando que o conceito de exclusão não permite captar que ela é exatamente a condição necessária - portando inerente ao processo de produção do capital e nele incluída. (Sobre esse debate ver Ribeiro, 1999).

⁴⁰ Fizemos rapidamente uma generalização do perfil do sem terra que ingressa no MST hoje, mas há uma diversidade deles. Acrescentamos apenas ao indicado acima aqueles que não conseguem realizar tal crítica à sociedade capitalista, quer por que acreditam que “as coisas são assim mesmo, o mundo é injusto e não é possível mudá-lo”, quer por outro tipo de explicação. Em todos os casos e também no citado acima, restringe-se a uma luta individual e pela sobrevivência. Incluem-se ainda aqueles para os quais a própria luta pela vida é algo vago, isto é, cujo grau de expropriação e desumanização é tamanho que encontrarão grandes dificuldades de produzir sua existência com o “mínimo de dignidade” em quaisquer circunstâncias. O que importa registrar aqui é que a degradação humana gerada pela sociedade do capital e que se expressa em parte nos sem terra que compõem o MST tem implicações fundamentais para as formas de organização e luta, isto é, o alcance político dessa organização, como indicado anteriormente.

inserção na sociedade, que acaba por contribuir na reprodução e “reciclamento” da produção de capital. É preciso ter presente que a dimensão corporativa nos limites do capital é real na luta concreta operada pelos sem-terra organizados no MST, mas não é (não tem sido) única ou absoluta. Ocorre que o amadurecimento (ampliação ou universalização) da luta política dos trabalhadores, incluso o MST, permite a ampliação da luta pela sobrevivência individual para chegar à luta pela transformação social. Em outros termos, na busca por melhores condições de vida *dentro* da ordem do capital, ou no caso dos sem terra por sua inserção na dinâmica do modo de produção burguês, surge a possibilidade através da atuação, neste caso do movimento social, de superação da luta particular para adentrar a esfera da luta coletiva, de interesses universais dos trabalhadores. A passagem de um nível a outro, ou a aquisição da consciência de classe se torna possível por meio da “ligação estrutural da experiência do trabalho e das experiências políticas, sociais e educativas” que são gestadas no Movimento Sem Terra (VENDRAMINI, 2000). O MST é então o produto mais acabado do capital, que expressa suas contradições, a máxima capacidade produtiva com a mínima capacidade de socialização da riqueza, é expressão da degeneração dessa sociedade que coloca aos homens a necessidade de sua superação dessa forma de vida social.

Desse modo, coloca-se como desafio ao MST a necessidade de reconstruir a vida em sua dimensão material, concreta, e na complexidade da vida humana. A organização dos acampamentos e a existência dos assentamentos forçam o MST a pensar essa complexidade. Nesse sentido, encontramos ações no MST que dizem respeito à organização da moradia, às relações de gênero e entre filhos e pais, à educação escolar e à formação humana, à produção agropecuária para subsistência, para o comércio e na dimensão ecológica, à arte e ao lúdico, apenas para citar algumas. Essas dimensões incorporadas pelo movimento social acreditamos representar um avanço significativo em relação à esquerda tradicional, limitada aos aspectos corporativos e econômicos, vinculada ao trabalhador empregado e com dificuldades de abarcar em sua luta os desempregados. No MST, a gestação de novas experiências de organização da vida humana em sua totalidade representam um desafio ao se ter em frente a superação do velho modo capitalista de produzir a vida. Desafio urgente, em nosso entendimento, já que o MST expressa a problemática da existência humana na sua forma mais atual, em que milhares de pessoas não conseguem mais produzir sua existência nos padrões típicos do capitalismo e precisam encontrar outras formas de continuar sobrevivendo. As formas

encontradas pelos homens são as mais diversas possíveis, das mais bárbaras como o tráfico e a prostituição – estas integradas à ordem do capital e componentes de sua dinâmica -, até aquelas em que se evidencia a impossibilidade de produzir a existência em condições dignas nesta sociedade.

Mészáros (2002), analisando as limitações impostas pelo capital às organizações de esquerda ao longo do século XX, aponta que só um movimento de massas, com atuação radical e para além da institucionalidade será capaz de constituir um processo emancipatório que se contraponha ao capital e capaz de destruí-lo.

O desafio maior do mundo do trabalho e dos movimentos sociais que têm como núcleo fundante a classe trabalhadora é criar e inventar novas formas de atuação, autônomas, capazes de articular intimamente as lutas sociais, eliminando a separação introduzida pelo capital, entre ação econômica de um lado (realizada pelos sindicatos) e ação político-parlamentar, no outro polo (realizada pelos partidos). Esta fragmentação favorece o capital, fraturando e fragmentando ainda mais o movimento político dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2002, p. 19).

O MST não sem dificuldades tem aliado a luta econômica (por acesso à terra, ao crédito e a outros bens) à luta político-ideológica. Vimos como no momento atual do capitalismo essa questão se mostra particularmente complexa, quando a luta pela Reforma Agrária está em relação profunda com o capital financeiro e as transnacionais do ramo agroindustrial. De outro lado, como já assinalamos, as condições em que se desenvolve a luta do MST impõem a construção de uma *alternativa hegemônica*, ou seja, experimentar formas de produzir a vida que possam vir a superar a forma capitalista. Mészáros (2002) avalia que os movimentos sociais radicais buscam superar as limitações organizacionais da esquerda, não apenas negando o existente, mas buscando construir essa alternativa. Assim como esse autor, entendemos que “estamos em um estágio muito inicial destes processos”, mas há exemplos indicativos nesta direção e que precisam avançar.

Considero o Movimento Sem Terra muito importante para o futuro por uma característica particular. Eu escrevo muito sobre a necessidade de uma aliança substantiva, não formal, e o movimento é uma manifestação muito clara e importante dessa aliança, que é o futuro.

(MESZÁROS, I, em cerimônia em sua homenagem na Escola Nacional Florestan Fernandes, nov. 2007).

Pinassi (2009) levanta três questões que considera importantes no debate sobre o MST:

1. Para o MST, a luta pela terra constitui um fim ou uma mediação, uma continuidade ou uma ruptura com a ordem estabelecida pelo capital? Ou seja, o MST, pela natureza da luta mais imediata que defende, está historicamente condenado à regressividade ou é um movimento potencialmente revolucionário?
2. Em que medida o MST, um movimento social de massas centrado na luta pela terra, que carrega todo um lastro histórico, reformista e específico do capitalismo brasileiro, poderia ser uma alternativa mais universal e concreta para as necessidades atuais de atuação política ofensiva da classe trabalhadora frente à completude destrutiva do capital?
3. Até que ponto o MST, mediante sua organização interna, estaria esboçando uma sociabilidade capaz de provocar rupturas com a relação-capital? (p. 70).

Assim como Pinassi, entendemos que a resposta a essas questões, além de complexa, possui a provisoriedade de algo em processo. Entretanto, pelos elementos que reunimos ao longo deste capítulo podemos arriscar alguns elementos. Em relação à primeira questão, identificamos que se o acesso à terra é fim para os sem terra individualmente, não o é para o MST, organização coletiva dos sem terra que tem buscado, com limites, construir formas coletivas de utilização da terra, rompendo com sua posse privada e individualizada. No MST há uma clara percepção dos limites desta sociedade em proporcionar o acesso à terra a todos os sem terra, ou a sobrevivência destes por meio de formas de trabalho artesanais e isoladas. O MST entende que a resolução efetiva da pobreza ou da concentração da terra somente é possível com a superação do capitalismo. Isso fica evidenciado nas lutas que o MST tem empreendido que visam, sim, ao acesso à terra, mas estão para além dela e que têm por objetivo construir novas formas de viver e produzir no campo. Esta questão, entretanto, constitui um desafio que precisa ser posto à base do Movimento e não apenas a seus quadros dirigentes. Como movimento social o MST não pode adiar a resolução de problemas imediatos da base que o sustenta

sem o que não sobrevive; também precisa ligar tais necessidades de curto prazo às lutas mais amplas da classe trabalhadora, como já assinalado por Vendramini (2000), questão essa não antagônica a anterior, mas nem sempre de fácil articulação.

Floresta (2006), dentre outros estudos, percebe no MST um saudosismo da cultura camponesa, uma idealização do homem do campo e de sua cultura. Mas aponta/avalia que, embora exista uma valorização do camponês, também se busca superar esse romantismo, transformando a cultura subalterna em aquisição da consciência de classe (p. 139). Vendramini (2000) também observou a construção da consciência de classe nos trabalhadores do MST, observando que o interesse de classe no Movimento “se verifica em parte, mas não na radicalidade dos seus propósitos e nem por todas as pessoas entrevistadas” (p. 198). Este é um embate permanente e conflituoso no MST, coexistindo as duas perspectivas em seu interior. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se afirma a luta de classes cujo fim é a superação da sociedade do capital, persiste a idéia de retorno do homem ao campo e às condições antigas de trabalho. Outro fator limitante são as condições precárias de vida que tendem a restringir os interesses às necessidades de urgência.

Como temos indicado, o MST é um movimento que possui potencialidade revolucionária, mas a consecução de tal potência depende da condução da luta do MST. Ou como aponta Pinassi, tal potencial revolucionário se efetiva se a centralidade da luta pela terra tornar-se uma mediação, uma transitoriedade para a superação do capitalismo. Como evidenciamos ao longo deste capítulo, a trajetória do MST indica superação (e não negação) da luta pelo acesso à terra e de necessidades corporativas ou imediatas dos sem terra e a adesão a lutas mais amplas e com claro caráter classista. Tal direção não eliminou a existência de uma tensão em seu interior em razão de posições ou ações contrárias aos princípios do Movimento, tais como a afirmação da propriedade privada e a dependência às políticas do Estado burguês, as quais impõem grandes limites ao MST, aqui já assinalados. Essa realidade exige um salto de qualidade na Organização para que efetivamente os assentamentos gestem novas formas de produção e relações humanas.

Em relação à segunda questão - intimamente ligada à primeira - e no que diz respeito à luta do MST, é a própria Maria Orlanda Pinassi quem avalia:

O que poderia constituir uma debilidade – ou seja, a particularidade histórica da luta pela reforma

agrária – pode ser um de seus maiores trunfos. Ou seja, da bandeira que evoca velhas contradições nacionais não resolvidas pode aflorar a consciência para as mais atuais formas assumidas pela exploração de classe e pela dominação imperialista.

Entendemos que a luta pelo socialismo é um embate que opera na materialidade da existência humana, que nasce das condições objetivas de vida, das contradições desta sociedade e que atingem os homens de forma “dura e sólida”. A luta pelo socialismo nasce e não pode desvincular-se das condições concretas de existência humana, mas precisa extrapolar o imediatismo e o praticismo que delas pode derivar, as quais podem nos prender a melhorias pontuais no modo de produção vigente. Assim, se a luta pelo socialismo não é a luta por reformas, também delas não se desvincula, mas as tem como motivação e alavanca. Esta é uma questão, como as demais, que a nosso ver indica a coexistência, no MST, da luta pela superação radical da sociedade vigente, com ilusões de resolução do problema individual ou de realização da Reforma Agrária sem a destruição da sociedade capitalista que persiste entre seus membros.

No que se refere ao público que o MST aglutina, como indicamos, trabalhadores já não chamados à produção, “massa destituída de propriedade”, Pinassi (2009) afirma ocorrer no MST

um fenômeno que, por sua própria natureza, *incorpora* parte substantiva da classe trabalhadora, mas o seu funcionamento interno torna *inessecial* (?)e, por isso, *dilui* a setorialidade / parcialidade característica das organizações operárias. À medida em que o MST preserva o caráter classista da sua militância, caráter este afirmado até aqui como antagonista temido pelo capital, o movimento estaria contribuindo para um significado mais universal de proletariado (p. 71).

Em relação à última questão – a sociabilidade que promove rupturas nas relações hegemônicas - esta parece ainda mais complexa. Os elementos abordados neste capítulo nos indicam que há uma busca por essa ruptura, há consciência no MST de sua necessidade, mas as conquistas efetivamente alcançadas ainda são frágeis. A sociabilidade nos acampamentos, fundada na miséria mas também na disposição à luta e no coletivo, possui maior autonomia das relações burguesas, porém é provisória e regride nos assentamentos. Essa superação depende da

instauração de relações de trabalho potencialmente novas, com o que o Movimento tem enfrentado grandes dificuldades.

Por fim, concordamos com Pinassi (2009) no que diz respeito à necessidade de evitar a institucionalização do Movimento, com o que perderia sua capacidade crítica e mobilizadora. Para a autora, só há uma alternativa de impedir que isso ocorra:

É continuar reforçando suas estratégias de confronto ofensivo contra a propriedade privada – as ocupações –, declarar independência política às esferas do poder constituído, e se posicionar firmemente perante a determinação de oferecer uma alternativa radical aos trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, formais e informais, com ou sem qualificação, empregados e desempregados, os verdadeiros sujeitos da história (p. 72).

Para nós o MST é uma forma de luta dos trabalhadores na atualidade, fruto do estágio mais avançado do capitalismo e de suas mais explosivas contradições, que expressa a luta dos homens pelo acesso às condições elementares de sobrevivência e ao mesmo tempo por suas necessidades mais gerais: a superação do antagonismo entre as classes sociais e a socialização da riqueza - material e cultural. Contém em si o desafio de resolver os problemas mais imediatos que são também os mais amplos da humanidade e nisso consiste sua atualidade e seu potencial revolucionário.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA DA ESCOLA NO CONTEXTO DO MST

O objetivo deste capítulo é analisar o percurso da questão escolar no MST, observando como se relacionam luta por escola e luta pela Reforma Agrária, identificando momentos específicos desta trajetória. Em outras palavras, como contextos e estratégias da luta desse Movimento colocarão ênfases distintas na perspectiva de escola. Isso porque “só é possível entender o percurso da educação no MST a partir da própria trajetória do MST” (MST, 2007a, p. 5). Com isso nos aproximamos da perspectiva que não considera possível compreender a educação e a escola fora do contexto que as demanda (Figueira, 1985). A educação é um processo complexo e não homogêneo resultante das estruturas e práticas sociais também contraditórias, que tem por objetivo formar o homem para determinada forma de vida social. Como afirmou Mészáros, “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (2006, p. 263). Dessa maneira, as formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com seu modo de vida e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho. Numa sociedade dividida em classes, carregada de perspectivas antagônicas, serão diversas as experiências educacionais produzidas e demandadas, faces distintas de uma mesma totalidade social contraditória. A experiência educacional e escolar do MST é mais amplamente compreendida neste contexto, quer de luta por melhores condições para inserção social, quer de luta para superação desta forma de sociedade.

Adotamos a definição de “luta por escola” porque em nosso entendimento, é exatamente o que ocorre. As áreas de acampamento em geral não dispõem de escolas, são áreas de grandes fazendas, onde há pouca população e raras unidades escolares. Desse modo, a aglomeração de pessoas para as ocupações, e com elas as crianças, faz aparecer a necessidade de escola. Mas esta não será facilmente ofertada aos “invasores”, porque significaria dar legitimidade à sua luta. Assim, criam-se processos de luta para a existência da escola nessas áreas. Segundo registros de Caldart e Schwaab (1990), a escola em áreas de acampamento teve início em 1980, renovando-se a cada ocupação, acampamento e assentamento realizado. Cada uma das situações em si compõe uma história que não nos deteremos a descrever e analisar. Interessa-nos olhar para o conjunto desse processo, identificando a

construção da luta por escola e da proposta de educação escolar no MST.

A pesquisa que realizamos tomou por base documentos produzidos no MST no período de 1990 a 2007. Cotejamos os documentos sobre escola com a trajetória do próprio MST, a qual pode ser identificada inclusive nos documentos da educação, bem como em outras fontes devidamente mencionadas. Foram analisados 19 documentos do MST e Setor de Educação que se referem à escola, seguindo o ano de sua elaboração e/ou publicação. A relação dos documentos consta nos apêndices⁴¹.

O primeiro texto na ordem cronológica, apesar de não ser assinado pelo MST é escrito por militantes⁴², e é fundamental para nosso estudo, pois faz o relato histórico de um período em que não há outros registros. O último documento, assinado pelo Iterra, ainda que de caráter regional, é utilizado, pois aborda a profissionalização em sua dimensão escolar, a qual apesar de antiga no MST, não possui elaborações mais amplas a respeito. A escolha também se deve ao fato de existirem poucos textos específicos sobre a escola no período mais recente. O maior volume de documentos analisados são os Cadernos e Boletins de Educação, todos assinados pelo Setor de Educação. Os Cadernos estão mais direcionados para quem trabalha diretamente com educação, como militantes do setor e professores, tratando, portanto, de questões pedagógico-metodológicas, internas à escola/educação e contendo um detalhamento maior. Já os Boletins destinam-se ao público mais geral do MST, militantes e a base assentada e acampada, visando socializar o debate da educação. Os Boletins em geral são claros e sucintos, mas também podem cumprir a função de fundamentação teórica. A escolha dos textos deveu-se à sua importância na condução dos debates sobre escola, tendo sido, em sua grande maioria, publicados.⁴³ Também consideramos sua representatividade e inserção no interior do MST. No caso dos documentos gerais do MST, escolhemos aqueles de abrangência nacional e que contivessem uma

⁴¹ Chamamos a atenção do leitor para o fato de que os documentos selecionados para análise constam apenas nos apêndices e não estão incluídos nas referências.

⁴² Caldart, R. à época estava vinculada à Fundep – Fundação de Educação e Pesquisa da Região Ceilero (RS), fundação que desenvolvia ações em conjunto com o MST. Logo depois se integrará ao Setor de Educação do MST. A perspectiva adotada no texto e as informações disponibilizadas, não impedem considerá-la militante. Além do mais, a outra autora, Schwaab, B. no período de escrita do texto é integrante do Setor de Educação.

⁴³ Para esta seleção foram excetuados os cadernos e documentos sobre a Escola Itinerante, sobre experiências particulares de escola, além de relatórios de reunião. Estes quando utilizados o foram para informações específicas e não foram analisados propriamente.

reflexão particular sobre educação/escola, uma vez que não são muitos (total de cinco).

Com base na pesquisa que realizamos, identificamos alguns períodos na trajetória da educação e particularmente da escola no MST, os quais foram estabelecidos considerando-se especialmente as concepções de educação e de escola e o foco da luta educacional e escolar. As relações internas (MST) e externas (com a sociedade de modo geral), ou seja, a repercussão da proposta e da experiência educacional também possui relação com a delimitação dos períodos. A distinção de tais períodos na trajetória educacional desse Movimento, ainda que possível não é algo simples, uma vez que identificamos continuidades nesse processo. Veremos ao longo do texto como algumas ideias fundamentais em torno da escola estão presentes em todo o percurso. Assim, a periodização não significa o fim de muitas características de um determinado momento, mas em geral sua incorporação em um novo momento em que comparecem e enfatizam-se outros aspectos e eventualmente mudanças mais importantes nas questões que embasam a reflexão, questões que auxiliaram na demarcação de diferentes fases.

Glénisson (1986), abordando o problema da periodização, levanta dificuldades encontradas pelos historiadores para estabelecer uma periodização clara, como por exemplo, por quais critérios se pautar para a caracterização de uma determinada sociedade ou período: pelos aspectos tradicionais ou pelos inovadores? “Até que ponto as condições novas chegaram a ter penetração nos quadros de uma dada sociedade, numa determinada época?” (p. 316). O autor indica que “a complexidade da trama histórica” (...) “exige a flexibilização dos critérios de periodização”. Neste quadro, para o autor, revela-se fundamental a “avaliação do significado da mudança para chegar a um critério de periodização e estabelecer os limites entre uma época e outra” (p. 316).

O temor das generalizações e dos desvios delas decorrentes, não impede que a atenção de alguns historiadores se dedique cada vez mais ao estudo do homem médio, sua situação jurídica, suas crenças, suas necessidades, e que aumente o interesse pela busca do ‘típico’ em detrimento das visões individualizadoras e particularistas (GLENISSON, 1986, p. 317).

Considerando-se a complexidade e as dificuldades levantadas pelo historiador, as quais foram por nós sentidas para chegarmos aos

períodos propostos, avaliamos que elas não inviabilizam a divisão estabelecida, a qual pautou-se nos critérios indicados acima. Observamos que a história do Movimento em relação à escola possui algumas características que permitem identificar cinco períodos, a saber: 1979 a 1991; 1992 a 1995; 1996 a 2000; 2001 a 2006; 2007 em diante. As datas assinaladas são referências, mas não indicam uma rigidez ou uma ruptura explicitamente demarcada entre um ano e outro, antes comportam certa maleabilidade. A delimitação, conforme dito, serve de referência e se pautou em textos que assinalam novas ideias, focos e bandeiras de luta. Nomeamos cada período de acordo com suas características e nos empenhamos em desenvolvê-las, situando-as no contexto geral das lutas do MST à época. Construímos quadros-sínteses de cada um desses momentos, os quais se localizam ao final do capítulo.

Destacamos que a datação dos períodos pautou-se sobretudo pelos documentos analisados, entretanto em alguns momentos percebemos um descompasso de um ou dois anos entre a periodização estabelecida em relação ao conjunto da luta do MST, o que em nosso entendimento decorre da relativa lentidão no processo de elaboração escrita em comparação com a dinâmica da prática social, tempo este que se estende nos processos de elaboração coletiva, característica da maior parte dos textos. Lembramos ainda que os momentos e as concepções caracterizadas se devem ao Movimento como organização política, e não necessariamente correspondem à diversidade de concepções presentes entre seus integrantes.

Antes de adentrarmos no texto que propriamente se debruça sobre a trajetória da escola no MST, situamos as periodizações que outros autores realizaram sobre essa questão. Caldart (2007) caracterizou de maneira breve, cinco concepções de escola presentes ao longo da trajetória do MST, sendo elas: Escola Diferente, Escola de Assentamento; Escola do MST; Pedagogia do Movimento e Escolas Públicas do Campo. A autora não traz datas entre uma e outra concepção, mas é possível extraí-las dos textos que indica como demarcatórios de um novo momento. A concepção *Escola Diferente* é demarcada no texto de Caldart e Schwaab (1990); *Escola de Assentamento* caracteriza-se a partir do Caderno de Formação n. 18 (MST, 1991), *Escolas do MST*, no Caderno de Princípios da Educação no MST (1996); a *Pedagogia do Movimento* no Caderno de Educação n. 9 (1999) e no Boletim n. 8 (2001a); e por fim, *Escolas Públicas do Campo* tem referência documental em MST (2006). A autora assinala a concomitância entre a concepção *Escolas Públicas do Campo* e *Pedagogia do Movimento*.

Souza (2006) também identificou alguns momentos na luta pela escola pública nos assentamentos. Para essa autora, os anos 1980 caracterizam-se pela luta por escola e pela construção de documentos para uma escola diferente; os anos 1990 voltam-se à elaboração de materiais pedagógicos e em 1997 à realização de convênios e parcerias diversas tendo por foco a busca por políticas públicas; nos últimos anos a questão escolar no MST tem seu centro na Educação do Campo (EdoC). No que se refere à análise dos materiais produzidos sobre educação no MST, Souza, identifica três momentos: o primeiro período vai de 1986 a 1991, com a publicação de documentos que demonstravam a preocupação com luta pela escola pública no assentamento; o segundo período engloba os anos de 1991 a 1996, tratado-se de uma produção contínua de materiais, cujas propostas são embasadas em Paulo Freire, Pistrak e Vygostky; e o terceiro momento vai de 1996 até os dias atuais, tratando-se de convênios e parecerias em vista da política pública e da EdoC.

Garcia (2009) é outra autora que analisa a produção teórica da proposta educacional do MST, com base nos documentos que constam no *Dossiê MST Escola*, do Caderno de Educação n. 13 (MST, 2005a), portanto com base documental similar aquela por nós escolhida. A autora entretanto os analisa comparativamente à tese de Caldart (2004) *Pedagogia do Movimento* e aos Cadernos da Coleção por uma Educação do Campo. Para Garcia, a produção teórica expressa nos documentos do MST pode ser dividida em duas grandes fases: a primeira vai de 1991 a 1997 e a segunda compreende textos a partir de 1998, os quais têm como marco “publicações acerca da Pedagogia do Movimento e da luta Por Uma Educação do Campo e o possível surgimento de outras bases teóricas compondo o corpo desses escritos” (p. 121).

Em nosso entendimento, os estudos assinalados sobre a trajetória do MST com a escola não guardam antagonismos entre si. As diferenças na periodização não se referem às questões de fundo, mas às variações de datas e denominações de acordo com o enfoque utilizado por cada autor. Em sequência, expomos os resultados a que nossa pesquisa histórica chegou.

1º PERÍODO: CONSTITUIÇÃO DA QUESTÃO ESCOLAR

Concepções presentes: Necessidade da Escola e Escola Necessária à Luta

A primeira ocupação de terra ocorre nas Fazendas Macali e Brilhante em 1979, no estado do Rio Grande do Sul, e os primeiros registros de atividades com crianças são de 1981, na Encruzilhada Natalino (CALDART e SCHWAAB, 1990). Trata-se do período das primeiras ocupações realizadas “espontaneamente” ou com apoio da CPT, mas sem uma articulação direta de uma com as outras. A partir de 1982 e 1983 essas ocupações desenvolvem uma articulação crescente entre si, culminando, em janeiro de 1984, com a fundação do MST que à época estava em organização em doze estados brasileiros. Portanto, trata-se de um período de organização e articulação de uma nova fase da luta pela terra no Brasil. Devido à proximidade cronológica do fim da ditadura militar, o período também foi marcado pela busca de legitimação das ocupações de terra e de reconhecimento legal das escolas nestas áreas. De qualquer modo, a inclusão da luta por escola no seio da luta pela terra aponta a percepção, por parte dos acampados, da totalidade do processo que estão desenvolvendo, da sintonia da luta específica com os desafios do momento histórico. Lutar pela terra é central, mas não suficiente. É preciso buscar as condições que permitam permanecer na terra, o que inclui lutar para mudar o que impede a permanência nela e a vida com dignidade.

O que consta em documentos históricos e falas de membros do MST e Setor de Educação, muitas das quais colhidas ao longo de nossa experiência de trabalho e militância no Movimento, é que a luta por escola decorre de uma necessidade muito concreta das famílias acampadas, e não de uma premeditação político-ideológica ou histeria da esquerda radical, como atualmente é transmitido pela mídia burguesa. O surgimento da questão escolar junto aos acampamentos e depois assentamentos pode ser objetivamente atribuído a dois fatores: a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes. A luta por escola que se desenvolve desde os primeiros acampamentos de sem terras, antes mesmo da fundação do MST pode, portanto, ser compreendida como decorrência “natural”, espontânea, da condição em que se desenrola a luta pela terra desde aqueles primórdios até hoje.⁴⁴ Esta constituição é determinada pela extrema pobreza dos

⁴⁴ A primeira escola construída em acampamento data de 1982, no Acampamento Natalino, município de Ronda Alta/RS, mas só legalizada em 1984, já quando do assentamento. A primeira escola oficializada em acampamento foi na Fazenda Anonni, Sarandi/RS, em 1986. (CALDART e SCHWAAB, 1990). Esses dados demonstram a existência de processos de luta por escola, uma vez que se inicia o processo escolar bem antes do reconhecimento legal, o que continua a ocorrer até hoje na maior parte dos acampamentos. Exceção feita aos locais onde a

sem terra, cuja luta envolve diretamente a família toda, diferentemente do sindicato ou partido, que abarca diretamente apenas o indivíduo em questão. A forma da luta pela terra levada a efeito pelo MST, geralmente com o deslocamento geográfico e a permanência longa em acampamentos e mesmo frequentemente incluindo famílias sem perspectivas de vida, de trabalho e de moradia, faz com que a luta inclua diretamente a família toda.⁴⁵ Daí a existência de muitas crianças em acampamentos (e muitas em idade escolar), cuja permanência por meses ou mesmo anos, levantava a questão: o que fazer com elas? O registro das primeiras atividades com crianças mostra que o objetivo inicialmente não era trabalhar a dimensão escolar, mas ajudá-las a compreender a situação em que viviam, ocupar-lhes o tempo e repassar informações básicas, que passaram a incluir aspectos da escolarização (CALDART e SCHWAAB, 1990). Desses fatores origina-se a preocupação com a educação escolar, antes mesmo da criação do MST.

Para os sem terra, a questão escolar nasce nos acampamentos. Depois, com a desapropriação das primeiras áreas, será uma preocupação também para os assentamentos, mas isso ocorrerá a partir de 1985/86, já acumulando certo número de áreas destinadas à Reforma Agrária.

Este momento inicial é marcado por duas concepções de escola: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade de luta”. A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola.

Assim, a força maior que faz a escola entrar na luta do MST decorre da preocupação das famílias e também das coordenações dos acampamentos com o “estudo” das crianças, com a noção do direito e do dever de ir à escola para buscar um futuro melhor. O texto que segue ilustra esta questão: “neste acampamento [Nova Ronda Alta, RS, 1982]

Escola Itinerante é reconhecida legalmente. A lógica utilizada é criar a escola e iniciar o trabalho, como forma de pressão pelo reconhecimento.

⁴⁵ Isso dará uma condição distinta de luta para o MST, abrindo outros campos de atuação, o que consideramos muito significativo.

eram 180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1ª série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas. Isso começou a preocupar seriamente os pais”. Duas professoras ligadas ao acampamento passam a “articular entre os acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª a 4ª séries, no acampamento” (CALDART e SCHWAAB, 1990, p. 12). Ou ainda, outro texto, escrito mais recentemente (MST, 2004) “naqueles tempos [...] as professoras, que em sua maioria eram esposas de acampados, reuniam as crianças e davam aula mesmo sem receber do Estado. A importância desta iniciativa era não deixar as crianças completamente paradas, embora as aulas não valessem como ano letivo” (p. 25). As escolas também eram criadas nos acampamentos tendo em vista a realização dos assentamentos. Dessa forma, a luta por escola não nasce fundamentalmente da consciência de classe das famílias acampadas, mas antes da busca por melhores condições de vida aos filhos.

A escola inicialmente não é vista como espaço a ser transformado, “politicado”, mas apenas como escola formal, “neutra”, que crianças e jovens devem frequentar para adquirir certos conhecimentos e *status* necessários à vida na sociedade moderna. Podemos dizer, nesse sentido, que nos primeiros acampamentos anteriormente à fundação do MST e mesmo após, a ânsia por escola é em grande medida pela escola em si mesma e pelo que ela representa na sociedade vigente. A essa noção denominamos “necessidade da escola”, cujo valor, a escolarização, se fará presente também após a fundação do MST, e a rigor até os dias atuais, tanto da parte do Movimento, quanto das famílias acampadas. Todavia, cada vez mais para o MST a escola será assumida como articulada à luta. Veremos, entretanto, como o valor da escolarização, ainda que não tenha deixado de estar presente ao longo de toda a trajetória do MST, será retomado com mais força na atualidade.

De outro lado, dificultando, mas não impedindo uma separação cronológica entre uma e outra concepção, pode-se afirmar que havia questões remissivas ao tipo de escola ou mesmo para que escola, ainda que com ênfases distintas para cada acampamento, postas praticamente desde o início do trabalho educacional com crianças. Todavia, a rigor, não era o tipo de escola que estava em debate de início, mas questões pontuais como: aspectos da fala do professor ou sua postura; que ações a escola poderia realizar para ajudar as crianças a entenderem o momento em que viviam, etc. Essas questões pontuais muito rapidamente levaram ao questionamento mais geral da instituição escolar. Outro aspecto que se soma à dificuldade de separação cronológica dessas duas concepções

é o fato de que as primeiras atividades realizadas com crianças, anteriormente à própria existência de escola em acampamentos e que lhe servirão de impulso, já possuía um claro caráter político-pedagógico: “são formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento” (CALDART e SCHWAAB, 1990, p. 12). Dessa forma, podemos entender que, ainda que as inserções políticas a respeito da escola estivessem presentes desde seu início, o estão de forma pontual e não constituem o elemento desencadeador fundamental da existência de escola nessas áreas.

O que ajudará a apontar para uma “escola diferente” serão as necessidades da luta concreta empreendida pelo MST. A escola precisa ser um espaço sintonizado no contexto do movimento, as crianças precisam aprender, inclusive na escola, o porquê de estarem ali, a luta de seus pais. O mínimo que se espera é que ao menos a escola não desfaça os aprendizados da luta, vá contra ela. A experiência de um ou outro acampamento, como assinalado em Caldart e Schwaab (1990) também foi suscitando a pergunta: para que escola? Reafirma-se a necessidade de uma escola diferente, seja porque a professora era acampada e tinha uma formação mais progressista, já construindo a escola como uma experiência alternativa, seja porque os professores enviados pelo município se colocavam frontalmente contra o acampamento o que implicava em buscar outros professores e por consequência outro ensino. Aos poucos, porém, vai se configurando “uma escola que deveria valorizar a história de luta dessas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram amor à terra e ao trabalho” (CALDART E SCHWAAB, 1990, p. 13). Vemos aqui a força da educação formal, sistemática e planejada. Vemos também que a (re)politização da escola, proporcionada pelo MST, decorre de circunstâncias objetivas e necessidades concretas da luta. A isso chamamos “escola necessária à luta”. É o que buscamos marcar aqui: a proposta de educação não é fruto de imposições ideológicas, antes decorre da necessidade de sobrevivência de famílias e depois de sobrevivência da própria luta e sua organização. A manutenção da luta, a busca por uma sociedade nova, carregadas, sim, de ideologia como qualquer ação humana, fizeram constituir uma proposta de educação que viesse ajudar a sustentar esse projeto. Projeto que decorre igualmente da imperiosidade de suplantar uma sociedade que não garante a existência digna de grande parte da população.

No período que vai das primeiras ocupações (1979 – 1980) até mais da metade dessa década, as duas concepções presentes de escola, a “necessidade da escola” e a “escola necessária à luta”, coexistem, misturam-se. Há predomínio de uma ou de outra em cada acampamento de acordo com o estágio da luta em cada local. Concepções não excludentes entre si, mas complementares. Podemos dizer que a perspectiva de escola articulada à luta e a superação⁴⁶ da necessidade da escola em si mesma, decorre da experiência de luta social vivenciada pelos acampamentos.

É para discutir a necessidade da escola e como fazê-la de modo diferente, fruto do acúmulo de alguns anos, que em 1988 é constituído o Setor de Educação. Este nasce com a tarefa vinculada às escolas de 1ª à 4ª série nos acampamentos e assentamentos, o que posteriormente se ampliará. Já em 1989 é realizado o III Encontro Nacional da Educação, ocasião em que ocorrem as primeiras discussões sobre uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos. Em 1990 é publicado o texto de Caldart, R. e Schwaab, B. e inicia-se o curso de magistério na Fundep - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa no RS, com cerca de 40 alunos do MST.

No final dos anos 1980, quando a escola já está claramente articulada à luta dos sem terra, começam a se estabelecer vínculos entre a escola, os propósitos do MST e a realização da Reforma Agrária. Nos primeiros escritos (1990 e 1991) que tratam da escola, esta aparece como orgânica ao MST, como espaço e instrumento de luta. Entende-se que os conflitos em torno da terra precisam ser trabalhados pela escola e que o grande desafio desta passa a ser vincular o conhecimento e o processo educacional à organização dos assentamentos, às formas de trabalho e organização (CALDART e SCHWAAB, 1990).

O Documento Básico do MST, de 1991, que sistematiza a vida interna do Movimento e aponta as diretrizes para o trabalho dos setores, traz como meta:

Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político; Desenvolver uma proposta de educação que proporcione, às crianças, conhecimentos e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento

⁴⁶

Lembramos que a superação numa perspectiva dialética contém em si a negação e a conservação, mas fundamentalmente um novo salto qualitativo.

ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade (MST, 1991, p. 50).

Já os princípios pedagógicos indicados são o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; a integração da escola na organização do assentamento; a formação integral da criança; a democracia como parte essencial do processo educativo; a integração do professor na organização do assentamento; a construção de um projeto alternativo de vida social; metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. Sublinha ainda a necessidade de a escola produzir as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e o fortalecimento da relação entre escola, assentamento e MST (MST, 1991, p. 51). Vemos que esse documento já sinaliza para a criação de uma proposta de escola própria, além de conter as bases da proposta de educação escolar do Movimento, que posteriormente serão desenvolvidas.

2º PERÍODO: CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA DE ESCOLA

Concepções presentes: Escola de Assentamento ou Escola do Trabalho

A criação e a estruturação de assentamentos foram se concretizando no decorrer da década de 1980. Em 1990 já somavam 730, com mais de cem mil famílias em cinco milhões de hectares (CONDE, 2004). Desde 1986, no I Encontro Nacional dos Assentados, havia sido definido que as áreas desapropriadas seriam articuladas no MST, passando a incluir as questões dos assentamentos em sua pauta de reivindicações. No final dos anos 1980, intensificam-se as discussões em torno da organização coletiva dessas áreas e em 1990 é criado o Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA. Naquele ano também foram realizados convênios para assistência técnica. Realiza-se o II Congresso Nacional com o lema “Ocupar, resistir e produzir”, que indicava, além da manutenção da principal forma de luta - a ocupação - a necessidade de resistir ao governo Collor que enfaticamente combatia o MST. Mas também indicava a força da dimensão da produção dos assentamentos, cuja forma de organização coletiva vinha desde meados dos anos 80. De 1989 até a primeira metade dos anos noventa foi um período de construção da forma cooperada nos assentamentos, a qual é apontada como principal alternativa de organização da produção e do conjunto da vida para as áreas conquistadas. Em 1992 já se contavam

mais de 20 cooperativas e em 1994 eram 53, com sete centrais estaduais e centenas de associações (CONDE, 2004). Todavia, já a partir de 1992 começam a aparecer dificuldades nos coletivos e cooperativas que, junto a outros fatores, comporão mais enfaticamente a partir de 1995 uma crise na forma de organização e produção dos assentamentos, resultando em fragilização e relativização crescente da forma cooperada.

Na área educacional, a educação infantil a partir de 1990 integra-se ao trabalho do Setor de Educação e as ações em EJA são fortalecidas no período. Entretanto, o setor ainda tem como foco fundamental as séries iniciais de ensino fundamental de acampamentos e assentamentos, lentamente se estendendo para as séries finais, que em 1995 ganham um Caderno de Educação específico. Há continuidade nos cursos de magistério na Fundep, os quais serão importantes para aquele momento pois contribuirão para o debate e constituição da proposta de educação, além de formar e titular professores. Nesse período, o acompanhamento direto às escolas pelo setor de educação dos estados será enfático, realizando também atividades de capacitação de professores, na maioria informais. A repercussão da proposta de educação, nas escolas, em meados da década de 1990, será a maior já alcançada. Um aspecto importante para isso foi a adesão de muitos professores à luta do MST, os quais somavam sua experiência e formação profissional à militância, qualificando o trabalho desenvolvido e irradiando notícias de seus trabalhos por outros locais. Em 1995 o MST ganha o prêmio Itaú-Unicef por seu trabalho educacional. Naquele ano somavam cerca de 750 escolas, 35 mil crianças e 1400 professores (CONDE, 2004).

A produção teórica em torno da escola no período acima caracterizado foi vasta, constituindo-se, em nosso entendimento, no momento mais fértil de produção. A instituição é tomada de modo concreto: a escola em questão será a escola de assentamento. Naquele momento efetivamente delineou-se uma proposta de escola expressa em vários documentos que farão este debate. O primeiro (MST, 1991a) apontará o que se deseja com as escolas de assentamento, portanto seus princípios orientadores mais gerais. Este será o primeiro documento do MST especificamente sobre a escola e lançará as bases sobre as quais se desenvolverão as idéias nesse período. Do desdobramento das idéias desse Caderno de Formação surgirão um Boletim de Educação (MST, 1992) e um Caderno de Educação (MST, 1992a), que serão elaborações específicas do setor de educação, e inauguram a Coleção de Cadernos e Boletins da Educação. Também representativa desse momento é uma breve reflexão específica sobre a relação teoria-prática na educação das crianças (MST, 1993) e, ainda, o Boletim n. 4 *Escola, Trabalho e*

Cooperação (MST, 1994). Este último, um texto de fundamentação teórica da proposta de educação escolar, aprofunda um de seus aspectos, o trabalho, chegando mesmo a propor “escolas do trabalho”. Esse caderno expressa o auge da elaboração desse período, cujo foco e concepção é a “escola de assentamento”, desenvolvendo-se na forma de “escola do trabalho”. Esta será uma espécie de resposta, no campo educacional, às dificuldades crescentes de organização do trabalho e da cooperação nos assentamentos. O Boletim *Escola, Trabalho e Cooperação* é complementado com a publicação na íntegra do texto *O trabalho e a Coletividade na Educação* de Anton Makarenko (MST, 1995), algo inédito e revelador da influência desse pensador na proposta de escola do MST. Ainda, o ano de 1995 será marcado pela primeira publicação que trata da escola de 5ª à 8ª série (MST, 1995a).

A seguir apresentaremos uma síntese dos três primeiros cadernos para acompanharmos literalmente a concepção expressa, bem como a evolução da elaboração. O debate teórico dos princípios que entendemos como fundamentais na proposta de escola do MST encontra-se no capítulo final. Por ora, nossa atenção continua centrada no percurso da proposta e experiência de escola.

O texto *O que queremos com as escolas de assentamento*, do Caderno de Formação n. 18 (MST, 1991a) de linguagem simples e direta, cumpre a função de lançar as idéias fundamentais do MST em torno da escola e está voltado à formação política interna, especialmente aos militantes do Movimento e suas bases assentadas e acampadas. Nele estão expressos os objetivos das escolas de assentamento: “ensinar a ler e escrever e calcular a realidade; ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral” (p. 12). Esse documento também aponta os princípios pedagógicos, entendendo que a escola é um lugar de estudo, mas também de trabalho, de aprender a se organizar, lutar e participar, o que deve estar articulado ao ensino. Isso tudo em íntima relação entre escola e comunidade. O ensino, por sua vez, deve fundamentalmente partir da prática, articulando-a com a teoria através dos temas geradores. Aponta ainda que a avaliação deve ser prática e coletiva. Para tanto, o professor deve ser orgânico à luta do MST, de modo que a escola se constitua em um lugar de formação para o novo (MST, 1991a, p. 12 – 21).

No documento *Como deve ser uma escola de um assentamento*, do Boletim de Educação n. 1 (MST, 1992) vemos que não há diferença substancial em relação ao documento anterior, mas trata de desenvolver

um pouco mais as idéias contidas naquele, tendo o mesmo público alvo. Assim: “a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural”; “deve capacitar para a cooperação”; “a direção da escola deve ser coletiva e democrática”; “a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do assentamento”; “a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados”; “o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”; “o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno”; “o professor tem que ser militante”; “a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular”; “a escola também é lugar de viver e refletir uma nova ética” (p. 2 – 18).

Já o Caderno de Educação n.1, *Como fazer a escola que queremos* (MST, 1992a) é voltado especialmente a professores de escolas e militantes do setor de educação. Debruça-se sobre um novo currículo para as escolas de assentamento, o qual deve estar centrado na prática, na realidade concreta do assentamento. Os temas geradores⁴⁷ se constituem na materialização dessa nova proposta, assim o documento trará orientações acerca de como desenvolvê-los, desde sua escolha e relação com os objetivos maiores da escola, o planejamento, até sua articulação com os conteúdos escolares e a avaliação. Por fim, apresenta uma lista com possíveis temas e sua importância, bem como o que se deseja com cada área do conhecimento.

Para captar a essência da proposta para a escola nesse período, já claramente posta desde o primeiro documento do MST, utilizamos da síntese apresentada no Boletim de Educação n.1 (MST, 1992): “os três pilares fundamentais da escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e amor pela luta” (p. 2). Estão apresentados aí os três grandes objetivos da escola para o MST, que podem ser entendidos como síntese de sua perspectiva para com a escola desde a época da publicação até a atualidade: a preparação para o trabalho no campo, a escolarização e a formação de militantes. Diversas outras considerações ou diretrizes em torno da escola de algum modo têm em vista a consecução desses objetivos. Olhemos mais de perto como eram compreendidos cada um deles.

⁴⁷ Os temas geradores têm origem na obra de Paulo Freire e são desenvolvidos pelas experiências de educação popular. Passarão a ser uma referência importante para a escola no MST. Paulo Freire teve grande influência na formulação da proposta e das experiências educacionais do Movimento, incluindo a EJA. Certamente é um dos autores mais lidos e a quem mais se faz referência no coletivo educacional do Movimento. Voltaremos a esta questão no capítulo 5.

No que diz respeito ao trabalho agropecuário, o que está na base dessa compreensão é que a escola tanto deve ajudar a educar para a permanência do agricultor no campo, o gosto pelo trabalho agrícola, eliminando a discriminação entre trabalho manual e intelectual, como auxiliar no desenvolvimento dos assentamentos. Isso porque o MST se depara com o desafio de organização e produção das áreas livres do latifúndio, o que rapidamente se mostra como uma tarefa gigantesca, mas imprescindível. Deste modo a tarefa da escola se estende dos aspectos políticos, como desenvolver o gosto pelo trabalho camponês, o respeito e desenvolvimento da organização local e sua participação na condução da escola, até os aspectos da formação técnico-científica do militante e do modelo de produção agrícola. Conforme mencionamos, este último é uma desafiadora tarefa, o que é explicitado no trecho a seguir:

Na perspectiva ideológica da classe trabalhadora hoje, o grande desafio da escola deve ser educar sujeitos para a transformação da realidade atual. Mas trazendo estas reflexões para as Escolas de Assentamento (...) o que significa educar sujeitos para a transformação social? A resposta parece clara: Ajudar a consolidar e a avançar este modelo de desenvolvimento que esta nascendo através dos Assentamentos (...). Fazer o Assentamento dar certo. Nos aspectos econômicos, culturais, políticos e de relacionamento social. (...) E a escola pode ajudar nisso: (...). A primeira condição é a própria continuidade da luta pela Reforma Agrária. Por isso a Escola deve se preocupar com a formação de militantes. A condição é a capacitação técnica e científica para enfrentar as exigências de um modelo de produção mais empresarial e competitivo (MST, 1992, p. 2).⁴⁸

Esse mesmo documento segue defendendo que a escola deve capacitar para a cooperação, ajudando na educação do coletivo, tão necessária à luta dos trabalhadores. As crianças devem exercitar na prática a cooperação, não só aprendê-la teoricamente. A escola também pode acompanhar a participação das crianças no coletivo do

⁴⁸ A frase final revela a perspectiva de desenvolvimento do campo e cooperação agrícola vigente no período, ou seja, de entrada no mercado capitalista, o que resultou na falência de muitas cooperativas e, junto a outros fatores, em um temporário abandono da proposta de cooperação e na ausência de perspectivas mais concretas de organização dos assentamentos, o que será retomado no próximo período.

assentamento, refletir sobre as experiências de trabalho produtivo das crianças e qualificar essas experiências. Outro aspecto trata de

promover o desenvolvimento cultural nos assentamentos através da construção da cultura camponesa. Isto quer dizer, rever tradições, recuperar o saber próprio do trabalho, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade (MST, 1992, p. 8).

Vê-se, desse modo, por qual caminho os conhecimentos escolares fazem-se importantes para o MST, a segunda tarefa esperada da escola. A escolarização possui um valor peculiar desde que articulado aos objetivos mais gerais da luta. A escola, cujo currículo é “centrado na prática”, possui a importante função de auxiliar no conhecimento da realidade, os conteúdos devem a ela estar ligados. Os conteúdos não são centrais, ainda que importantes, são trazidos em função das necessidades da prática. (MST, 1992b). Literalmente: “Não estamos de forma nenhuma ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência. Muito ao contrário, estamos é colocando os conteúdos no seu verdadeiro lugar como instrumentos para construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos” (MST, 1992b, p. 61). Mas o ensino deve “partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. Despertar para a importância da história, da ciência. O ponto de partida é a necessidade de conhecer, depois, através do manuseio, da ação, dominar a coisa, até a fase em que se pode recriá-la e fazê-la melhor, chegando à construção de conhecimento novo. A construção do conhecimento é ponto onde se pretende também chegar. A prática é ponto de chegada e partida, mediada pela teoria (MST, 1992).

Quanto ao terceiro grande objetivo do MST para com a escola nesse período, qual seja, o de desenvolver o amor à luta, a proposição é muita clara: as escolas devem ser um lugar que “prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares” (MST, 1991, p. 5). A escola deve formar pessoas com consciência e capacidade de ação, desde os interesses dos trabalhadores, portanto sujeitos da história. As crianças nos assentamentos e acampamentos já estão naturalmente participando da luta, a função da escola é exercitar esse processo (MST, 1992). E ela pode fazer isso de várias maneiras. A escola deve funcionar como uma cooperativa, exercitando a participação de todos (crianças, comunidade e professores), vivenciando a democracia na prática. É espaço para

aprender a lutar e para formar integralmente a pessoa, cujas múltiplas dimensões devem ser ali trabalhadas. Por fim, a escola também deve exercitar uma nova ética, desenvolvendo disciplina pessoal vinculada à organização coletiva, amor ao trabalho e ao estudo, espírito de sacrifício, capacidade de crítica séria e fraterna, honestidade e capacidade de encontrar a felicidade no meio da luta (MST, 1992). Enfim, a escola é espaço que deve exercitar, experimentar novas relações, novos valores, construindo pessoas novas para outra forma de sociedade. Importante observar que nesse período não é corrente o uso de termos como socialismo. Isso será uma característica do período seguinte.

Para atingir a escola almejada, os documentos do MST insistem em dois aspectos: a) o professor deve ser um militante do MST e vinculado ao assentamento. Deve estar em formação permanente. b) a relação entre escola e comunidade deve ser orgânica, fazendo com que a organização dos assentamentos force a escola a mudar e esta ajude a desenvolvê-los. Desse modo, a condução (ou direção da escola) deve ser coletiva.

Como vimos, as três dimensões apontadas estão em íntima articulação. Uma implica a outra e não pode ser compreendida sem as demais. Um militante efetivo deve ser capaz de ir da aparência à essência, do senso comum à ciência e conseguir aplicar este saber na realidade concreta dos assentamentos. Por sua vez, o trabalho e a vida no campo não são vistos de um modo qualquer, mas buscando constituir um modo próprio dos assentamentos e incluindo uma visão analítica/científica e não meramente artesanal. No que diz respeito à ciência ou à escolarização, novamente estas não são tomadas de um modo neutro, mas crítico e propositivo, com atenção especial ao meio rural.

O resgate da questão escolar no MST até aqui já nos permite identificar que estão postas as bases para uma inversão na perspectiva de escola nos aspectos políticos e pedagógicos. No primeiro, porque a escola deixa de formar para a cidadania burguesa, pelo contrário, visa à formação da consciência para mudar o mundo. Se ela continua formando para o trabalho, este já não se pretende mais submetido ao mercado capitalista, mas buscando outras relações sociais. Pedagogicamente, a socialização do conhecimento não é mais tomada como neutra e estanque. Também aparece como desafio a construção de novos conhecimentos adequados a um novo modelo de desenvolvimento. Na forma de organização da escola também se propõem alterações. Enfim, com maior ou menor ênfase, os pilares

fundamentais da escola burguesa estão sendo repensados. Mas, como as dificuldades de organização da produção nos assentamentos em formas superiores capitalistas afetarão essa proposta de escola?

Como anunciamos anteriormente, a partir de 1992 começam a aparecer dificuldades nas cooperativas e aos poucos os assentamentos dão claros sinais de dificuldades econômicas, sociais e ideológicas. A organização coletiva e as cooperativas de produção vinculadas ao MST encontravam dificuldades de várias ordens e nasce uma descrença nessas formas de organização, que será mais acentuada a partir de 1995. Até aí a cooperação agrícola continua sendo a grande meta para os assentamentos. Ocupações continuam a acontecer, e os acampamentos, apesar da situação tensa que lhes é inerente, eram áreas de segurança ideológica para o MST. Mas para um movimento que aos poucos vê suas bandeiras encaminharem-se para a transformação social e adquirirem caráter classista com lutas de longo prazo, a provisoriidade dos acampamentos é insuficiente. Afinal, qual será a alternativa apresentada por um Movimento Social que possui outro projeto de sociedade e que desponta como uma das organizações de esquerda com maior credibilidade e capacidade de aglutinação? Estas serão questões postas concretamente a partir de 1995. Nesse ínterim, as dificuldades nas áreas conquistadas passam a ser de conhecimento público. A problemática econômica dos assentamentos é tributo de fatores internos e externos ao MST. Este último diz respeito à própria lógica do capital, acentuada pela política econômica nacional submissa ao mercado global aliada a políticas agrícolas favoráveis às grandes empresas rurais e à concentração ainda maior de terras. No que se refere às limitações internas, a estratégia organizativa das áreas mostra-se ineficaz frente aos objetivos maiores do MST. Mais recentemente tem sido avaliada por adotar um prisma economicista, levando-se em conta o desenvolvimento das cooperativas em detrimento da cooperação (CARVALHO, 1999; VENDRAMINI, 2002, 2004; MARTINS, 2006), o que levou a formas de participação e consciência muito limitadas em face da dimensão política que o MST atingiu e especialmente diante da viabilidade econômica da Reforma Agrária.

É nesse contexto que é lançado o boletim *Escola, Trabalho e Cooperação* (MST, 1994). É um caderno que visa fundamentar teoricamente a proposta de educação do MST, a qual já na época encontrava dificuldade de implementação. O Boletim tem a função de fornecer uma base aos militantes para a sustentação da proposta, ao mesmo tempo em que trata de um tema de absoluta necessidade. Busca ainda refletir sobre as experiências de trabalho existentes, bem como

sobre a formação para o trabalho, proporcionada nas escolas e cursos. Diante dessa realidade, a escola é vista como um espaço que pode ajudar a responder ao desafio da organização coletiva e produção dos assentamentos. Entendendo o potencial educativo do trabalho, da prática social, argumenta que o trabalho é um dos pilares fundamentais da proposta de educação do MST. Propõe assim que as escolas de acampamento e assentamento sejam escolas do trabalho, “quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora” (p. 4), em que “o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (p. 10). O documento segue defendendo que a escola seja ligada à realidade concreta e ativa na solução dos problemas surgidos em seu meio, educando para a cooperação agrícola, preparando tecnicamente e desenvolvendo o amor pelo trabalho, especialmente do meio rural. O caderno indica a importância de trazer o trabalho para dentro da escola o que se justifica por este ser capaz de alterar a lógica da escola, e pelo fato de esta, por sua vez, contribuir para tornar as atividades das crianças e do assentamento mais educativas. Entende-se que “se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido**, ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva” (p. 9, grifo no original). Desse modo, não é qualquer trabalho que deve estar presente na escola, mas “aquele que mistura cooperação com democracia”, o que deve ser exercitado na própria escola.

As idéias fundamentais desse documento ganharão reforço com o texto de Makarenko (MST, 1995). Outro texto que pela primeira vez discute a escola de 5ª à 8ª série é *Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta* (MST, 1995a). Este documento também trabalhará com essa orientação, propondo disciplinas voltadas ao trabalho agropecuário, bem como experiências diversas e concretas de trabalho na escola. O tipo de escola sugerido nesse caderno será o de uma escola agrícola.

O que transparece em três dos quatro últimos documentos (MST 1993, 1994, e 1995a) é a necessidade de a escola contribuir especialmente com as formas de trabalho dos assentamentos, uma vez que o projeto do MST encontra muitas dificuldades para ser implementado, então a educação é chamada para ajudar a alterar a realidade dessas áreas. Se no início do período em pauta e mesmo no anterior a escola é chamada para somar-se a um projeto em construção, sintonizando-se com a luta desenvolvida pelo MST, agora altera-se ligeiramente este quadro: à escola é reservado um importante papel de auxiliar e impulsionar o projeto porque ele encontra dificuldade para

avançar. Cria-se assim uma grande expectativa para com a escola e os cursos de formação. Como veremos adiante, em situações de dificuldade crescente na luta do MST, há maior aposta nas possibilidades formativas da escola, a qual, de modo algum, chega a ser vista como motor da luta. Este momento – final dos anos 1990 - também se caracteriza por maior explicitação do MST como parte da luta de classes.

3º PERÍODO: DA ESCOLA À EDUCAÇÃO NO MST

Concepções presentes: Pedagogia do MST e Educação do Campo

Se internamente, na organização dos assentamentos, o MST enfrentava colossais dificuldades, de outro lado, por sua capacidade mobilizadora de famílias para os acampamentos, bem como por sua referência de organização, disciplina e mística, conquistou muitos setores organizados da classe trabalhadora. Além do mais, o Movimento havia resistido a períodos muito difíceis e encontrava agora um contexto político um pouco mais ameno. O III Congresso Nacional realizado em 1995 com o lema “Reforma Agrária: uma luta de todos!”, expressa o apelo à classe trabalhadora brasileira para que se una ante a correlação de forças no campo que não permite realizar a Reforma Agrária; esta depende do apoio e organização do conjunto da população do país. Esse tema já há muito visto como ultrapassado, é retomado com força, demonstrando um país com imensas desigualdades sociais, a população do campo diminuindo e empobrecendo, contrastando com a permanência do latifúndio. Este se apresenta sob nova roupagem, o agronegócio, subsidiado pelas políticas de Estado. O MST será fortemente combatido durante o governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente em seu segundo mandato, em que o Movimento foi um dos seus mais enfáticos oponentes. 1996 foi o ano do Massacre de Eldorado Carajás. Em 1997 é realizada a Marcha Nacional pela Reforma Agrária que chega à Brasília reunindo cerca de 100 mil pessoas. O MST está entre as cinco instituições e organizações do país com maior credibilidade; e a realização da Reforma Agrária tem apoio de mais de 85% da população brasileira. O Movimento passará a se posicionar em importantes debates da política nacional como privatizações, Vale do Rio Doce, transgênicos, eleições, entre outros. Em razão disto, ganha maior espaço na mídia, mas também por esta será difamado. À medida que cresce a capacidade de articulação e mobilização do Movimento, governo FHC e bancada ruralista buscam articular medidas para restringir e inibir sua atuação. Em 1999 extingue-se o Proclama e o

Lumiar (respectivamente, Programa de Crédito e de Assistência Técnica, específicos da Reforma Agrária). Em 2000, o V Congresso do MST com o lema “Reforma Agrária por um Brasil Sem Latifúndio” expressa o MST pensando a nação desde sua particularidade.

Na educação, o Movimento também atinge o auge com a publicação dos *Princípios da Educação no MST* (1996) e com maior diálogo externo sobre sua proposta de educação. Existem mais de mil escolas em assentamentos e 120 mil pessoas estudando. O Iterra, criado em 1995 consistia em um espaço de formação de militantes, profissionais e laboratório da experiência de educação do MST, motivando a criação de outras escolas e centros de formação. A partir de 1998 desenvolvem-se parcerias com Universidades para cursos de Pedagogia. Fruto da pressão e força do trabalho educacional é criado o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - em pleno governo FHC, a partir do qual foi ampliada a atuação do Movimento na educação de jovens e adultos e posteriormente em Cursos diversos de nível médio e superior. Em 1998, realiza-se a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, que abaixo analisaremos.

O Caderno dos *Princípios da Educação no MST* (MST, 1996) é um marco na trajetória que estamos discutindo porque ele assinala um momento em que o trabalho do setor se expandiu para além da escola primária de acampamento e assentamento. A noção de escola é alargada, incluindo também o nível médio, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, os cursos técnicos, a formação de educadores, formais ou informais. Os princípios abrangem práticas educativas de modo geral, reconhecendo que estas se desenvolvem para além do setor de educação. No que se refere à fundamentação da proposta de educação do MST, percebe-se continuidade em relação aos documentos anteriores, com a manutenção de suas diretrizes fundamentais. A mudança está na ampliação do modo de vê-las, agora para além do assentamento, enfatizando-se as perspectivas mais amplas do Movimento, explicitando seu caráter de classe. Amplia-se também porque a escola passa a ser vista com base num conjunto de práticas educativas que ocorrem fora dela, inclusive as ações educativas produzidas pela luta do MST. Apontamos, a seguir, as idéias que ainda não haviam sido explicitadas ou a ênfase que recebem devido ao salto de qualidade.

A primeira delas refere-se ao reconhecimento explícito de que a educação no MST precisa contribuir com a luta de classes, ou seja, “uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da

classe trabalhadora” (MST, 1996, p. 6). Outro aspecto é a educação massiva, ou a educação como direito de todos. Em relação à escolarização, diz-se que “já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores/as em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: ‘Toda criança na escola.... aprendendo!’, Todos os jovens ao estudo!’ Nenhum assentado que não saiba ler e escrever e fazer conta”” (p. 6). Esta última afirmação está bastante presente no MST, na atualidade, com a convocação para que todo Sem Terra esteja estudando.

A “educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”, ou educação omnilateral, ainda que anunciada de formas distintas em outros documentos, adquire solidez e concretude nesse caderno, lançando bases para um aspecto que passará a ser mais explorado a partir de então. A atuação da escola nas várias dimensões humanas, ou na sua totalidade, se tornará bastante concreta através dos tempos educativos, idéia que será bastante difundida posteriormente. A noção de que as pessoas estão em formação permanente também adquire força à medida que o trabalho com educação passa a atingir jovens adultos e idosos de forma crescente. A educação para novos valores, que exercite a ética, continua presente, mas agora adjetivada com termos que afirmam a perspectiva socialista.

Alguns princípios demonstram o desenvolvimento e o desdobramento de ideias presentes já nos primeiros escritos. É o caso da “combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação”; “vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos”; “vínculo orgânico entre educação e cultura” e “auto-organização dos estudantes”. “Atitudes e habilidades de pesquisa” ainda que as possamos supor subentendidas nos documentos anteriores, são desenvolvidas pela primeira vez.

O Caderno retoma alguns princípios basilares desenvolvidos anteriormente como o da “relação entre prática e teoria”, “a realidade como base na produção do conhecimento”, “conteúdos formativos socialmente úteis” e “educação para o trabalho e pelo trabalho”. Aponta para alguns equívocos de interpretação ou limitações nas formas de concretizá-los, buscando retomar a importância e a profundidade que exigem.

A partir de 1998 tem entrada no MST um novo debate: a Educação do Campo, que se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento. O MST está articulado à Via

Campesina. Os conceitos de campo e campesinato são gradativamente retomados, apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina, preservar a biodiversidade existente no país, promovendo um desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável. Na educação iniciam-se as articulações em torno de uma proposta de educação para os povos do campo e em 1998 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, aglutinando movimentos sociais, universidades, ONG's e secretarias de educação parceiras. Outras conferências se seguirão, serão criadas articulações nos Estados e departamentos específicos em secretarias de educação simpáticas à causa. Em 2003, no Governo Lula foi criado um Grupo de Trabalho sobre a Educação do Campo, quando o termo "básica" já estava ausente, indicando que a luta pela Educação do Campo está para além da Educação Básica e para além da escola. Em síntese, a questão escolar que será o maior foco de atuação do referido Movimento, o que está em pauta é a consideração da especificidade do campo para a escola existente nesses locais. Primeiramente a criação e ampliação dos níveis de ensino no próprio meio rural, entendendo que a escola é um fator de desenvolvimento dada a importância de seus vínculos com a realidade concreta dos estudantes, especialmente nos níveis mais elementares. As perspectivas de atuação de uma escola do campo encaminham-se para a inclusão de disciplinas específicas, tempos escolares, material didático e seleção dos professores diferenciados. Se de um lado a educação no MST deixou de pensar mais concretamente a vida e o trabalho no assentamento no período 1996-8, com a Educação do Campo, esta preocupação retorna, mas agora debruçando-se sobre a cultura, o trabalho e os sujeitos do campo. A luta por políticas públicas educacionais também será a tônica do Movimento por uma Educação do Campo que influenciará a perspectiva educativa do MST.

Em 1999, Roseli Caldart, integrante do Setor de Educação, defende tese de doutorado, cuja idéia fundamental é de que o Movimento Sem Terra possui uma pedagogia, um modo próprio de educar os sujeitos que o compõem, potencialmente conformador da identidade Sem Terra. Para a autora, os sem terra se educam fundamentalmente sendo do Movimento.

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja de uma ocupação, um

acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como *Sem Terra* (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) *sendo do MST*, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica (CALDART, 2004, p. 315).

A Pedagogia do Movimento será a orientadora dos debates e proposições do Setor de Educação, e dará o tom das duas seguintes publicações organizadas pelo Setor. É o caso de *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental* (MST, 1999). Nesse caderno a escola é concebida como espaço onde reflexões sobre a Pedagogia do MST devem ser realizadas, extraindo-se dela “as ‘lições de pedagogia’ que permitem fazer (e transformar) em cada escola, e do seu jeito, o movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos Sem Terra, como também na formação dos sujeitos humanos, de modo geral” (p. 6). Assim, as matrizes educativas fundamentais que o MST aciona na educação dos Sem Terra precisam se fazer presentes na escola, tornando-as conteúdos de estudo e educando para seus valores e relações. Com isso deseja-se que

os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. (...) Por isso em nossa escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos. É preciso também que a escola aceite sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (MST, 1999, p.11).

Esse Caderno se debruçará sobre quatro aspectos, propondo efetivamente um tipo de escola bastante diverso do habitual. Estes aspectos são: a) estrutura orgânica da escola: embasada na forma de organização dos acampamentos, com princípios de gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas. Propõem formas e espaços de organização para estudantes, professores, comunidade, MST, o que deve funcionar de forma planejada, coletiva e solidária. A importância de a escola preocupar-se com sua dinâmica interna deve-se ao potencial educativo emanado das estruturas ou “a forma”, isto é, a complexidade dos processos de que participamos são importantes para ampliar nossa visão de mundo (idem: ibidem). b) Ambiente educativo: assinala a

importância de organização dos espaços e relações na escola que educam o ser humano integralmente e em sintonia com o projeto do MST. Propõem-se tempos educativos como aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico; e relações pautadas pela luta, mística, ecologia, entre outros valores. c) Trabalho/Produção: discute a importância de espaços distintos de trabalho para os estudantes na escola e da relação desta com o trabalho realizado na família e com outras formas de trabalho. Objetiva-se desenvolver, dentre as várias possibilidades emanadas dessa dimensão, especialmente a cooperação, a agroecologia, e a experiência da produção material da vida. d) Estudo: apresenta formas de estudos para além das aulas, propondo inclusive uma dinâmica distinta de organização desta, tendo como objetivo o “máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento” (p. 42).

O Boletim de Educação n. 8 *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas* (MST, 2001a) é o documento que busca discutir com o conjunto do MST a Pedagogia do Movimento e a relação desta com a escola. Reconhecendo que há poucas escolas que atuam de acordo com a Pedagogia do Movimento, o texto apresenta formas de acompanhar e orientar as escolas para atuação coerente com essa perspectiva. Senão vejamos: “quando falamos numa escola do MST não falamos numa escola com um modelo pedagógico fechado, um método de ensino específico, uma estrutura fixa de organização; falamos bem mais de um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico em que todos realmente tem o que aprender e o que ensinar” (p. 24). Mas em que consistiria esta postura, este jeito de ser escola? Há diversos sinais listados nesse Boletim que permitem identificar o jeito de ser da escola, como o cuidado com o espaço escolar, sua higiene e beleza, o cuidado com as relações humanas entre educador e educandos, com o conhecimento, a relação da escola com a terra e a vida, entre outros (p. 8 – 14).

O Boletim apresenta as dimensões fundamentais do trabalho na escola: formação de valores e educação da sensibilidade; cultivo da memória e aprendizado da história; produção de conhecimentos humanamente significativos; formação para o trabalho; formação organizativa; formação econômica; formação política e ideológica; formação para o lúdico; cuidado com a terra e com a vida. Observamos que essas dimensões já se encontram presentes desde o período de consolidação da proposta de escola, mas agora adquirem novos sentidos, e há uma mudança nos aspectos enfatizados. A organização dos assentamentos, a base material sobre a qual se desenvolve a educação, o

trabalho e a produção, ainda que continuem aparecendo em todos os escritos, já não o são de forma central, definidora. Há um deslocamento do acento para as questões culturais, valores, mística, educação do movimento, cuja importância reconhecemos, mas sempre em relação à base material que a demanda e articuladas pelos interesses da classe trabalhadora.

No Caderno de Educação n. 9 (MST, 1999) e no Boletim de Educação n. 8 (MST, 2001a) a escola é concebida como espaço com atuação sobre a complexidade do ser humano, educando-o em múltiplas dimensões. A escola será concebida como uma “oficina de formação humana”, cujo “processo de desenvolvimento humano acontece de modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido para isso”. Portanto, “estamos dizendo que escola não é apenas lugar de ensino, e que método de educação não é igual a método de ensino. É preciso planejar estratégias pedagógicas diversas, em vista dos diferentes aprendizados que compõem o complexo processo de formação humana” (MST, 2001a p. 48).

A noção de produção do conhecimento passa a predominar sobre a idéia de acesso ao conhecimento e à ciência como era anunciado nas primeiras formulações. O papel historicamente atribuído à escola no desenvolvimento intelectual, cognitivo, sofrerá um refluxo à medida que será uma dentre muitas outras dimensões, como transparece nestes documentos. A escola passa a ser enfatizada como um dos espaços de educação permanente, de aprendizagens coletivas, que deve aprender com o MST, que exercite a democracia nas relações, mas pouco enfatiza suas funções de ensinar, de possibilitar o acesso à cultura e ao saber elaborado. Fala-se pouco no que a escola pode e deve ensinar aos sem terra. Para que mesmo escola? O que ela pode oferecer de diferente ao que o Movimento já faz?

Assim, se os aspectos enfatizados são importantes e assinalam questões que desde a perspectiva da classe trabalhadora precisam ser considerados para refazer a escola, é preciso também enfatizar a função da escola no acesso aos bens imateriais que igualmente interessam a essa classe, para não oferecermos aos trabalhadores uma escola pobre de conteúdos. As perspectivas liberais e pós-modernas de que todos os saberes são iguais, ou de que o importante é o saber da prática, da experiência, ou de que ninguém sabe mais, todos tem o que ensinar, precisam ser cuidadosamente analisadas para não nos enganarem pela (falsa) aparência de democracia que delas deriva.

De um lado, a escola na perspectiva dos trabalhadores, como assinalado nos documentos do MST, precisa educar as múltiplas

dimensões humanas, promover o vínculo com a educação que acontece fora dela, exercitar relações democráticas, coletivas e solidárias em seu interior. De outro, é necessário deixar claro a importância que a escola nas atuais circunstâncias históricas desempenha ou deve desempenhar na socialização do saber e da cultura elaboradas. E que não é qualquer forma de saber e de cultura que a escola tem por fim, mas possibilitar o acesso ao que na sociedade atual não se faz cotidiano à maioria das pessoas (DUARTE, 2007).

Consideramos que é necessário rejeitar a escola conteudista, mas não o trabalho da escola com os conteúdos elaborados. Supomos que a forte presença da escola tradicional ainda hoje no país tenha levado a uma espécie de “curvatura da vara” (SAVIANI, 1999), acentuando-se outras dimensões de atuação da escola além da cognição, afinal, a forma da escola não é neutra, casual. cremos coerente e adequado o uso dessa metáfora, ainda que tal teoria tenha sido usada por Saviani em sentido inverso, uma vez que a maioria das propostas educacionais ditas progressistas, de algumas décadas para cá, em nome de centrarem-se na cultura dos sujeitos, em uma educação “humanista”, “integral”, têm retirado o foco de uma das mais importantes funções e possibilidades historicamente atribuídas à escola: seu papel na socialização do conhecimento e da cultura humanamente produzidas.

Ao propormos recolocar a importância dessa função da escola no MST, não nos esquecemos de que esta, numa sociedade de classes, distribui de forma extremamente desigual os conhecimentos escolares. Considerando que estes são indispensáveis (ainda que insuficientes) tanto para a elevação da consciência como para auxiliar na edificação de formas produtivas superiores à capitalista, a luta pelo acesso a tal forma de saber é um campo que se apresenta cada vez mais necessário para a classe trabalhadora. Por isso consideramos que a crítica à escola realizada pelo MST é positiva e necessária, mas não pode aproximar-se das perspectivas pós-modernas que tem todas as formas de conhecimento e cultura como equiparáveis e, portanto, pouco discrimina a atuação da escola neste aspecto. Pensamos que imperiosidade do Movimento de construir formas novas de produção nos assentamentos, as quais dão as bases para formas superiores de vida em sociedade, tem recolocado a necessidade do acesso aos conhecimentos, e especificamente à ciência, o que veremos adiante.

Por fim, nos textos analisados, parece-nos haver uma crença exacerbada na escola como capaz de formar omnilateralmente, como local privilegiado na formação do novo homem (ainda que no MST esta função não seja apenas reservada à escola). A formação integral e os

novos valores devem perpassar o trabalho escolar, mas não é possível atingir tal pretensão neste espaço se a vida fora da escola continua pautada na divisão do trabalho em classes sociais. Entendemos a escola como um campo de batalhas e, como tal, lugar onde projetos de mundo distintos se confrontam. É “natural” e desejável que o MST projete nela suas expectativas; como já assinalamos não poderia ser diferente para um movimento que propõe outra sociedade. De outro lado, também tem sido frequente deslocar para a esfera educacional funções que sozinha não consegue executar. Se a escola é campo de batalha, não podemos nos esquecer que também é espaço de hegemonia burguesa. Assim, se é desejável projetar uma escola “radicalmente diversa”, é necessário considerar as limitações de implementá-la em plena vigência do capital. Não é possível atribuir à escola a formação para o trabalho e para valores sob novas bases se a materialidade nos assentamentos a contradiz.

A tônica na educação como processo permanente, que acontece em vários espaços, em especial no MST, na escola que deve aprender com o Movimento e a ele se ligar, parece ter implicado na dificuldade de demarcação das funções educativas específicas da escola. Desse modo, se houve, no percurso histórico do MST, um salto de qualidade em sua proposta escolar, em certos momentos essa proposta não foi traduzida em metas mais concretas que parecessem viáveis às pessoas envolvidas em sua construção na base do Movimento. Enfim, se o Caderno dos *Princípios* e Pedagogia do MST são marcos no amadurecimento da proposta de educação e de escola, também assinalam o início de um período em que a escola é tomada de um modo bastante generalizado e abstrato, deixando de falar concretamente com a grande massa de escolas do Movimento, cujo número na época já beirava as mil unidades. Os textos a partir daqui serão considerados por professores de escolas e militantes em geral como muito teóricos e de difícil implementação nas escolas de assentamento e acampamento. Os professores asseveram tratar-se de uma escola ideal, a qual até desejam, mas que não pode ser concretizada na realidade em que se encontram.⁴⁹ Os documentos do Setor de Educação já não chegarão a todas as escolas e em muitas não despertarão interesse e compreensão, enfim, seu potencial orientador diminuiu muito proporcionalmente às unidades existentes.

49

Depoimentos obtidos ao longo de nosso trabalho no Movimento.

4º PERÍODO: MASSIFICAÇÃO E “CRISE” DA ESCOLA

Concepção presente: “Todo Sem Terra estudando!”

Se o período anterior, acima analisado, expressou o auge da luta política alcançado pelo MST, ainda que enfrentasse grandes dificuldades internas na organização dos assentamentos, o período atual, caracterizado pela massificação e o surgimento da “crise da escola”, é de menor articulação na luta pela Reforma Agrária entre as organizações de esquerda. A difamação do MST pela mídia conseguiu produzir certa indiferença ou omissão de alguns setores da população para com o MST e sua causa. Isso ocorreu no período pré e pós eleição de Lula, a qual é um marco para a luta do MST. Se por um lado este governo foi marcado por menor repressão às organizações de trabalhadores e maior entrada destas às esferas administrativas, de outro vai deixando claro os limites da disputa eleitoral e do aparato de Estado para alcançar conquistas mais significativas aos trabalhadores. No caso da Reforma Agrária isso é patente. Apesar da existência de diálogo entre governo Lula e os setores ansiosos pela reforma agrária, esta não teve agilidade maior do que no antigo governo FHC. O Plano Nacional de Reforma Agrária do governo petista viu diminuir sua meta de um milhão de famílias assentadas para 400 mil, essa última também não alcançada, chegando a não mais que 150 mil famílias efetivamente contempladas no primeiro mandato. A pauta do MST foi atendida em aspectos muito pontuais, enquanto as questões vitais como realização massiva de assentamentos, política agrícola, política específica de crédito, assistência técnica, educação, transgênicos, viram-se continuamente adiados até desvanecer-se a perspectiva de realização por vontade do governo. Num sentido contrário, inversamente ao que se esperava, o governo Lula revelou-se entusiasta do agronegócio. Nesse período o grande capital fundiário consolidou a hegemonia da agricultura, revertendo a condição do período anterior no qual o setor sofreu uma derrota política com o questionamento social e econômico do latifúndio. Este novo quadro colocou condições delicadas para o MST no embate político nacional. Mesmo setores da esquerda no campo sucumbiram à perspectiva empresarial para a agricultura. Outros setores organizados da classe trabalhadora viram sua condição regredir em pleno governo do Partido dos Trabalhadores. As centrais sindicais perderam o que havia de radicalidade na ação. Esse quadro aprofundava, para as organizações de trabalhadores que desejavam transformações sociais substantivas, a dramaticidade da condição de sua luta: antigos aliados se deslocavam

para um campo cada vez mais próximo da direita, com a retirada de conquistas históricas e o não atendimento de sua pauta mínima mesmo em um contexto que se apresentava mais favorável. Para os setores de classe mais combativos, cresce o descontentamento com a via eleitoral, reconhecida como campo de disputa próprio do Estado burguês, evidenciando que o efetivo avanço da luta dos trabalhadores depende, em grande medida, de sua própria organização. O MST que já há alguns anos articulava sua ação com os setores de esquerda urbana e do conjunto do país, depara-se com um contexto de refluxo das organizações aliadas bem mais abrangente e complexo do que no período anterior, cuja oposição à FHC garantia maior unidade às lutas.

Esse quadro político da nação demonstrou ao MST sua fragilidade diante de um complexo jogo de forças, no qual o avanço da reforma agrária e as mudanças mais significativas para a classe trabalhadora se revelavam em desvantagem. O resultado dessa matemática política internamente para o MST só poderia significar a necessidade do fortalecimento de sua organização. À medida que se desvanecia a esperança de que o governo Lula pudesse alavancar a reforma agrária, jogando a luta do Movimento em outro patamar, tornava-se mais perceptível a longa duração da batalha. Para os futuros embates que se desenhavam, o Movimento precisava tomar novo fôlego, até porque provavelmente seriam mais árduos. Se o apoio externo não era certo, certa era a convicção de que a organização de amplas bases permite melhores condições na luta, vida mais longa e força para as conquistas. Portanto, a necessidade de retomar a organização dos assentamentos ganha novo impulso. É esse movimento que se identifica a partir dos anos 2000, com a retomada dos debates acerca da forma de vida e de produção nas áreas conquistadas e, por consequência, do papel da escola nessas áreas. Em 1999 define-se que a agroecologia deve ser a diretriz orientadora da forma de produção dos assentamentos.

Durante o governo Lula, o Movimento, por intermédio de entidades jurídicas, ampliou os convênios especialmente na área da educação e produção. Desde o período anterior, a organização de base das escolas, assim como a capacitação dos profissionais ali existentes não era a ênfase do trabalho do setor de educação, o qual se via envolvido em um grande leque de atividades e campos de atuação. A relação com os governos também se ampliou, assim como articulações com universidades e com o movimento (teórico e prático) da Educação do Campo, o que no seu conjunto significou uma dispersão das ações educacionais, especialmente em relação ao grande contingente de escolas nas áreas de assentamento. Isso significou que, se o volume de

trabalho do setor cresceu e se ampliou, diminuiu significativamente a capacidade de influir concretamente nas escolas. Em 2004 o MST possuía em suas áreas mais de 1800 escolas, 160 mil crianças estudando, 5 mil educadores. Na educação infantil tinha-se em torno de 500 educadores e na EJA mais de 30 mil estudantes. Nesse período se ampliará vertiginosamente a quantidade de cursos formais organizados pelo MST em parceria com instituições educacionais e em sua maioria com apoio do Pronera. Em cursos formais médios e profissionalizantes existiam em 2004 cerca de 1500 estudantes e em universidades cerca de 750 (CONDE, 2004). Tais cursos têm por objetivo escolarizar o público Sem Terra, a base acampada ou assentada, seus militantes e dirigentes, buscando proporcionar, além do acesso ao conhecimento escolar, maior capacidade de leitura crítica da realidade e maior profissionalização em campos de atuação abertos pelo Movimento. E isso de tal modo que em 2005, como expressão da força que as questões educacionais e escolares adquirem, a educação será pela primeira vez pauta em reunião da Coordenação Nacional do MST. Nesse encontro define-se que “para ser Sem Terra é preciso estar estudando” (MST, 2005). Ou seja, estudar, em sentido amplo, será uma das características da identidade Sem Terra. Todos são conclamados a buscar alguma forma de manter-se estudando, aliado ou não à escolarização. Esses cursos serão em sua maioria vinculados ao Setor de Educação e Produção. Os da educação irão desde a alfabetização e escolarização de jovens, adultos e idosos, Cursos Normais e Pedagogia da Terra, Especializações em Educação do Campo, cursos de licenciatura e atividades de formação diversas sem escolarização. Os da área da produção serão basicamente de médio e pós médio em agroecologia ou afins, agronomia, além de cursos de especialização.

Esse quadro conferia ao MST uma grande capacidade mobilizadora no campo educacional, passando a tratar de temas ausentes ou pouco recorrentes internamente até então, como acesso à universidade, cursos técnicos e profissionalizantes, escolarização de jovens e adultos, arte-educação, legislação educacional, apenas para citar alguns. Todavia, essa condição aparentemente favorável não redundou em qualidade para a grande maioria das escolas existentes nas áreas de assentamento. Em contrapartida, criaram-se Centros de Formação⁵⁰ nos assentamentos, os quais abrigam a realização de cursos

⁵⁰ Centros de Formação são espaços localizados em assentamentos ou regiões próximas que visam ao desenvolvimento profissional, cultural e à escolarização da população da área que eles abrangem. Abrigam atividades de formação diversas, podendo realizar cursos escolarizantes para os quais são devidamente legalizados ou em parcerias com outras instituições educativas.

diversos e que se aproximam bem mais da Pedagogia do MST. As escolas de acampamentos por serem em número menor e condições políticas internas mais favoráveis tenderam a avançar mais, já que havia experiência acumulada e inclusive certo amparo legal em alguns Estados para criação de escolas nessas áreas. Também maior era facilidade para que professores formados pelo Movimento pudessem atuar nestas escolas. Amplia-se o número de unidades da federação que legalizavam a Escola Itinerante⁵¹, melhorando suas condições de infra-estrutura física, de pessoal e formação pedagógica. Mas esta não era a realidade das escolas de assentamentos, as quais se viam extremamente submetidas aos governos especialmente os municipais, contavam com um quadro de professores extremamente rotativo e pouco disposto a mudar, além da desarticulação das comunidades. A capacidade mobilizadora do MST e a solidez de sua proposta de educação revelaram-se bastante frágeis diante da dureza surda da escola formal. Enfim, no período em que a busca por escolarização e capacitação receberá maior ênfase por parte do MST, será paradoxalmente nele que haverá menor diálogo e influência nas milhares de escolas existentes em assentamentos, cujo distanciamento vinha desde períodos anteriores. Como nunca em sua história, o MST teve experiências de ocupação da escola, escolarizando, formando militantes e profissionais, mas também como nunca as escolas de assentamentos se viram tão carentes de reflexões e orientações e de uma proposta mais concreta.

O Boletim de Educação n. 9, que faz um balanço da educação nos 20 anos de existência do MST, é claro nesse reconhecimento, apontando que “em relação às escolas públicas que conquistamos, mais avançamos na concepção a partir de experiências pontuais do que mexemos significativamente no conjunto das escolas” (p. 14). Na sequência, indica: “temos que reconhecer que recuamos em um trabalho mais continuado de acompanhamento às escolas”, apontando então as deficiências de atuação em algumas atividades, como por exemplo o trabalho com Sem Terrinhas em torno do qual afirma que, apesar de sua riqueza, “no fundo tenta compensar o trabalho que não fizemos junto às escolas, ou a pouca influência pedagógica que temos sobre elas na maioria dos lugares. Em resumo: a tarefa de ocupação da escola ainda não foi completada” (p.15). Reconhece ainda a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a Pedagogia do MST, inclusive “o que

⁵¹ Em 2005 a Escola Itinerante estava legalmente reconhecida em cinco Estados. O RS teve aprovação em 1996, PR em 2003, SC em 2004, GO e AL em 2005, PI em 2008.

significa pensar (e fazer) o cotidiano de um processo aprendizagem-ensino desde a Pedagogia do Movimento”.

A baixa qualidade educacional das áreas de Reforma Agrária evidentemente não pode ser atribuída ao MST. Precisa ser compreendida no quadro geral de precariedade da escola brasileira, agravada no meio rural, cujos esforços do MST para alterar a situação, ainda que possuam resultados positivos, não têm sido suficientes para mudanças mais significativas. O uso do sistema escolar como base política dos governos, especialmente os municipais, é certamente um fator decisivo que tem impedido mudanças mais profundas na escola nas localidades onde a luta por Reforma Agrária está organizada. Da parte do MST, entendemos que seu distanciamento para com as escolas de assentamento também precisa ser compreendido como componente da crise de perspectiva na organização dessas áreas. Isso é capaz de explicar porque um momento tão favorável internamente às questões educacionais coincide com a falta de políticas mais concretas para a escola nesses locais.

O documento *Síntese da discussão da Coordenação Nacional* de 2005, revela reconhecimento e preocupação com a qualidade da educação escolar nos assentamentos, afirmando que “a situação educacional nas áreas de Reforma Agrária é preocupante”. Essa percepção é facilitada com a divulgação dos dados da PNERA⁵², a qual trouxe informações que chegaram a impressionar o próprio MST. Dentre os principais problemas citados estão a precariedade física das escolas, a dificuldade de acesso e baixa qualidade da educação. Em razão disso, o documento reafirma a necessidade de organização nas próprias áreas para lutar pela escola e sua qualidade. Há o reconhecimento de que a luta pela Educação do Campo dedicou-se bastante a pressionar o Estado, o que é importante, uma vez que “só a escola pública é capaz de universalizar o direito do povo do campo à educação”, mas que “somente a luta conjunta pode forçar a democratização do Estado e a universalização dos direitos”. Portanto, a relação com o Estado é necessária mas insuficiente para atingir a educação escolar almejada. Desse modo, as escolas devem ser compreendidas como parte do processo de organização dos assentamentos e do Movimento e devem ser assumidas pelo conjunto da organização com vista à fortalecer e ampliar as experiências de escola em sintonia com a Pedagogia do MST.

⁵²

Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, realizada em 2004 pelo INEP, em 6338 assentamentos.

O boletim a que estamos nos referindo expressa também o fortalecimento da educação no Movimento, indicando que “o verdadeiro objetivo da educação é elevar o nível de consciência social, de conhecimentos e de cultura que liberte as pessoas verdadeiramente”. Para tanto, “reafirmou o compromisso de retomar a luta por escolas e pela ampliação dos níveis e modalidades de ensino, bem como pela melhoria das condições de infra-estrutura e dos recursos didáticos”. Os pontos indicados nesse documento são: lutar pelo direito à Escola de Ensino Fundamental completo e Médio nos assentamentos; organizar frentes de luta por escola; realizar mutirões que envolvam todos os assentados/acampados para resolver problemas relacionados às escolas; vincular a educação ao projeto de assentamento, construir o Projeto Político Pedagógico das escolas junto com as comunidades; incorporar nelas os princípios organizativos do MST; massificar a formação de educadores, em cursos formais ou encontros em várias áreas do conhecimento; desenvolver em todas as escolas alguma experiência de trabalho produtivo; dar mais atenção à infância e à EJA, esta última avançando para o ensino fundamental, médio e técnico; lutar para equipar as escolas incluindo as questões educacionais nas pautas de negociação; fortalecer ações nas escolas relacionadas à cultura, à mística, à comunicação e ao trabalho; qualificar os cursos que devem ir além da escolarização, mas primar pela qualidade dos conhecimentos gerais, capacitação técnica, formação política e ideológica, e inserção orgânica no MST; buscar que todos os militantes e membros das instâncias, da base às direções, participem de algum curso (idem: *ibidem*).

A ausência de novas elaborações específicas sobre escola no período é significativa do refluxo teórico e prático em que se encontrava o Movimento em relação à instituição escolar. O Dossiê MST Escola, do Caderno de Educação n. 13, publicado em 2005, é a expressão dessa busca de retorno à escola. Trata-se de um caderno que aglutina os principais textos produzidos pelo MST e Setor de Educação sobre a escola no período de 1990 a 2001. Na apresentação do Caderno reconhece-se que nos últimos anos o Setor de Educação esteve voltado para outros campos e avalia-se que é o momento de voltar a discutir com a base o que se quer com as escolas dos assentamentos e quais as tarefas da escola na formação dos Sem Terra.

MOMENTO ATUAL: TENTATIVA DE RETORNO À ESCOLA DE ASSENTAMENTO

Em nosso entendimento, a conjuntura atual não se diferencia significativamente da descrita acima. Não há fatos novos que a alterem substancialmente. O decorrer do segundo mandato de Lula dissolveu qualquer esperança de mudanças mais profundas. Por sua vez, o Movimento atua em dois campos fundamentais: fortalecimento da organicidade interna, no que diz respeito aos assentamentos, à “massificação” dos acampamentos, à formação política e técnica da base, à multiplicação de militantes; à atuação dos setores, entre outros; o segundo aspecto tem relação com os setores urbanos, tanto no sentido de politização e inter-relação com as organizações da classe trabalhadora já existentes, como criação de movimentos que abarquem os setores desorganizados da sociedade. Nesse particular atua também trazendo parte das periferias para os acampamentos, desafiando-se a trabalhar com as demandas de um público não apenas rural.

Do ponto de vista documental, o Boletim n.9, o texto *Síntese da discussão da Coordenação Nacional* e o “Dossiê”, aludem à necessidade de retomar a reflexão sobre as escolas situadas concretamente nas áreas de assentamento, o que se articula com a diretriz interna de fortalecimento da organização. É esse movimento que verificamos na atualidade, tentando combinar-se com o leque de frentes de atuação aberto pelo Setor de Educação. Podemos afirmar que, diferentemente do período compreendido entre 1992 e 1995, no qual identificamos a consolidação da proposta de escola do MST, cuja concepção predominante pode ser chamada “Escola de Assentamento”, hoje, ainda que esse mesmo espaço seja o foco, a perspectiva de escola para essas áreas mudou bastante, até mesmo porque a idéia de assentamento já não é mais a mesma. Antes era escola primária, pensada portanto para crianças, agora inclui esta, mas estende-se até o nível médio, incluindo a educação profissional. A relação da escola com a realidade dos acampamentos e assentamentos continua sendo um princípio, mas “esta realidade” está mais complexa, portanto, colocando novas relações entre escola-comunidade-assentamento-MST.

As idéias fundamentais presentes atualmente no MST sobre escola, visíveis nos três últimos documentos (MST, 2006, 2007 e 2007a) arrolados para esta análise são:

- lutar e pressionar o Estado para criação e melhoria das escolas existentes nos assentamentos. Ampliar o nível de ensino ofertado, com

Educação Fundamental completa. Lutar pela criação de ensino médio nas próprias áreas onde isso é possível e pela melhoria do acesso no caso da escola de ensino médio fora de assentamento;

- A luta por escola deve ser realizada pelas próprias famílias que precisam ser sujeitos da luta pelo direito à educação. A escola nas próprias áreas favorece a permanência das famílias no campo;
- o acesso à escola encontra-se no campo dos direitos e somente é universalizado pelo poder público, ou seja, o MST precisa estabelecer relações com o Estado em vista da universalização do direito à educação, ainda que seja na forma de pressão e luta;
- a escola deve estar em sintonia com a luta do MST, relacionando-se especialmente com os campos da produção, cultura, comunicação, valores, organicidade;
- acesso e criação de escolas de educação profissional voltadas às necessidades produtivas das áreas de reforma agrária;
- formação de professores própria para a realidade do campo;
- centralidade dos sujeitos, sua cultura e seus tempos de vida;
- o estudo como uma dimensão fundamental para o avanço da luta por reforma agrária. Todo Sem Terra deve estar estudando, das crianças aos idosos, da base aos dirigentes, seja na EJA, na escola formal, nas cirandas infantis, em cursos informais, na universidade, enfim, todos devem buscar se qualificar;
- a educação é maior e acontece para além da escola. O sentido da educação deve ser a construção de uma nova sociedade. Mas a escola é um espaço importante que deve ser ocupado, somando esforços na perspectiva maior do Movimento.

A luta pelo ensino médio e a educação profissional são reforçados devido ao elevado número de jovens presentes nos acampamentos e assentamentos e o insignificante número de unidades escolares com ensino médio nessas áreas. Calcula-se que em 2006 não somavam 50 unidades ofertando o nível médio num contexto de duas mil que ofereciam o ensino fundamental, ao passo que, de 203 mil jovens entre 15 e 17 anos vivendo em assentamentos, cerca de 47 mil estavam fora da escola e apenas 28 mil cursavam o ensino médio (MST, 2006). Os jovens representam para o MST um público estratégico, tanto para a constituição de militantes como para o desenvolvimento dos assentamentos, o que tem levado o Movimento a desenvolver políticas específicas para a juventude. O setor de educação, atuando nesta direção, tem pensado o ensino médio e a educação profissional visando basicamente duas perspectivas: formação para os jovens (em várias

dimensões, e com destaque para a inserção no mundo do trabalho) e impulso para o projeto de assentamento do MST (MST, 2006).

Um dos objetivos fundamentais da educação média é “buscar desenvolver e consolidar nos jovens uma *visão de mundo* articulada a *valores e identidades* que vai assumindo nesta fase da vida”. Para tanto, é preciso “ter uma base de compreensão teórico-prática das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana. A escola ajuda a construir essa base quando consegue vincular os processos de apropriação e produção do conhecimento próprios da educação escolar a questões da ‘vida real’, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular dos nossos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros” (MST, 2006, p. 14).

A educação média deve ser ofertada a todos os jovens, especialmente, mas também aos adultos e idosos e deve estar integrada ao mundo do trabalho, mas essa vinculação não pode implicar o aligeiramento da formação geral, de modo que “a lógica do Ensino Médio centra-se na formação necessária à juventude, mais do que nas demandas da realidade local” (MST, 2006, p. 17). Já a educação profissional deve ser ofertada considerando-se as necessidades das novas formas de trabalho e desenvolvimento do campo em construção nos assentamentos, todavia o desafio aqui é mais complexo, pois se trata de formar para algo que “não está suficientemente claro”, cuja matriz organizacional se encontra em construção ainda inicial. Trata-se, portanto, de “rediscutir a própria lógica da educação profissional, não mais pensada como instrumento de preparo de indivíduos para a disputa no ‘mercado (de exploração) do trabalho’, mas como parte da capacitação coletiva de trabalhadores para que construam formas de produção que atendam seus interesses de classe” (MST, 2007a, p. 3).

De outro lado, avaliando as experiências de formação profissional existentes, identificou-se que há uma elevada expectativa quanto à formação proporcionada, pois em um mesmo curso pretende-se dar conta de muitas dimensões da formação, como a formação profissional, a escolarização e a formação de militantes. “Ainda que se busque juntar tudo isso em um mesmo processo pedagógico na prática tem sido comum a avaliação de que não se consegue dar conta do necessário (...) e que muitas vezes parece ser o objeto do curso técnico o que fica mais relativizado” (MST, 2007a, p. 9). Assim, “na ânsia de acelerar processos formativos estamos misturando muitas demandas e em alguns casos caindo num idealismo (...) o de tratar os cursos escolares e,

particularmente, os técnico-profissionais, como se eles fossem a solução dos problemas dos assentamentos e da organização como um todo, como se fossem a estratégia e não apenas uma ferramenta (tática) para implementá-la ou mesmo para construí-la coletivamente” (p. 10).

Desse modo, se a idéia de escola ao longo da história do MST acabou sendo alargada a tal ponto que a identidade ou a especificidade dessa sofreu certa relativização, o que, somado a outros fatores gerou uma crise da escola, no momento atual percebemos uma tendência para que os aspectos referentes à escolarização propriamente dita sejam reforçados. O Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária (MST, 2006), ao apontar “o que é básico na concepção de educação escolar” do MST, cita diversos aspectos que mencionamos acima. Finalmente, chega à particularidade da escola, a qual é encarada do seguinte modo: “a escola tem uma tarefa muito importante neste projeto [projeto popular para a agricultura brasileira], desde que não se ‘desocupe’ da tarefa de educar, que não se descuide da formação dos sujeitos coletivos e não se desvincule do conjunto dos processos formativos que acontecem fora dela. A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção de conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores”. Vê-se desse modo que é impossível ao MST tomar os conhecimentos, a ciência como algo neutro, ou a escola como desarticulada da política, da cultura, das formas de produção, todavia, o conhecimento elaborado no atual momento parece ganhar maior destaque, isto é, não sofre uma secundarização decorrente de outros papéis atribuídos à escola, mudança esta talvez proporcionada pela especificidade do nível médio e da educação profissional.

Este movimento também é perceptível nos debates ocorridos na Oficina de Elaboração Pedagógica realizada no final de 2007, a qual teve como foco o trabalho na escola de nível médio (MST, 2007a). Ficou patente nessa Oficina a necessidade de recolocar os papéis específicos da escola sob pena de confundir o tipo e a forma de atuação que deve ocorrer nela com aqueles ocorridos em outros espaços. Nesse sentido, assinalou-se que “a escola não é lugar onde o trabalho deve estar presente de uma maneira qualquer. Muitas vezes as experiências concretas de trabalho estão na escola, mas não refletimos sobre elas, fica um mero fazer. Não podemos esquecer que a escola tem uma função específica, e essa função está em relação com a teoria, com a abstração, portanto é lugar para problematizar, generalizar, comparar. É com base

nessa função que a relação com o trabalho e sua presença na escola devem ser tomadas” (MST, 2007a).

Em 2008 realiza-se o Seminário O MST e a Escola que também corrobora na tentativa de retomar as elaborações e intervenções relativas às escolas nas áreas de assentamento e acampamento. As idéias deste seminário e outros debates do setor de educação sobre a escola são trazidos no próximo capítulo onde as questões históricas aqui refletidas são retomadas. Na sequência, apresentamos os quadros sínteses de cada período apresentados ao longo deste capítulo 4.

Quadro 1. Primeiro Período: Constituição da questão escolar no MST

1º Período: Constituição da questão escolar			
Concepções: necessidade da escola e escola como necessidade da luta			
MST: período de constituição do MST. Foco: acesso à terra e criar/consolidar o Movimento	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documents
	1979	Primeiras ocupações	
	1980	Primeiras atividades com crianças	
	1981		
	1982	Primeira escola construída em acampamento, mas só legalizada em 1984 no assentamento	
	1983		
	1984	Fundação do MST Legalização da primeira escola em assentamento	
	1985	Iniciam discussões sobre a educação no MST	
	1986	Primeira escola oficializada em acampamento	
	1987	Realiza-se o 1 Encontro Nacional de Educação no ES	
	1988	Organização oficial do Setor de Educação	
	1989	III Encontro Nacional da Educação Primeiras discussões sobre campanha nacional de alfabetização de adultos	
	1990	Curso de magistério na Fundep Início das Cirandas Infantis	CALDART, R. e SCHAAB, B. (1990). Nossa luta é nossa escola.
	1991	Campanha nacional de alfabetização	Caderno de Formação 18: O que queremos com as escolas de assentamento (MST, 1991).

Quadro 2. Segundo Período: Consolidação da proposta de escola no MST

2º Período: Consolidação da proposta de escola Concepções: escola de assentamento, escola do trabalho			
<i>Consolidação e nacionalização do Movimento.</i> <i>Foco: desenvolvimento dos assentamentos e cooperação.</i> <i>“Ocupar, resistir e produzir”</i>	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documents
	1992	V Encontro Nacional de Professores de Escolas de Assentamentos, em parceria com outras instituições. Realizam-se grupos de trabalho (oficinas)	Boletim de Educação 1: Como deve ser a escola de um assentamento (MST, 1992). Caderno de Educação 1: Como fazer a escola que queremos (MST, 1992).
	1993	Início TAC	Texto: A importância da prática na aprendizagem das crianças.
	1994	I Encontro Sem Terrinha (RS)	Boletim de Educação 4: Escola, Trabalho e Cooperação (MST, 1994). Diversos cadernos de EJA.
	1995	Inauguração do Iterra. Prêmio Itaú-Unicef pelo trabalho na educação.	Boletim de Educação 5: O trabalho e a coletividade na educação (MST, 1995). Texto: Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento.

Quadro 3. Terceiro Período: Da escola à educação no MST

3º Período: Da escola à educação no MST Concepções: Pedagogia do MST e Educação do Campo			
MST: “RA: uma luta de todos!” O MST penetra nos debates do conjunto da sociedade e esta passa a debater as questões do Movimento	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
	1996	Convênio MST e MEC para alfabetização de adultos.	Caderno de Educação 8: Princípios da Educação no MST (MST, 1996).
	1997	I ENERA Aprovação da Escola Itinerante no RS.	
	1998	1ª Conferência Nacional da EdoC. Encontro Nacional de Educadores de EJA em Recife. Manifestações dos Sem Terrinha em todo o país. Pedagogia da Terra, Unijuí.	
	1999	Tese Caldart: Pedagogia do MST Novos cursos de Pedagogia da Terra. I Encontro Nacional de Educadores do Ensino Fundamental no RS. Mais de mil escolas em assentamentos e acampamentos e 120 mil estudantes.	Caderno de Educação 9: Como fazemos a escola de Educação Fundamental (MST, 1999).
	2000	75 mil crianças estudando e 50 universidades parceiras.	

Quadro 4. Quarto Período: Massificação e “crise” da escola

4º Período: Massificação e “crise” da escola Concepção: Todo Sem Terra Estudando			
	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
<i>Eleição de Lula.</i> <i>Movimento é muito combatido pela mídia.</i>	2001		Os desafios do Setor de Educação. IN: Construindo o Caminho (MST, 2001) Boletim da Educação 8: Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST 2001a) .
	2002		
	2003		
<i>Abrem-se brechas para projetos com o governo, mas a questão essencial não avança.</i>	2004	2ª Conferência Nacional de EdoC. Dados Educação no MST: 1.800 escolas, 160 mil crianças, 5 mil educadores. Na educação infantil 500 educadores, na EJA 30 mil estudantes. 1500 estudantes em cursos formais médio e profissionalizantes e mais de 800 estudantes em universidades.	
<i>Momento político delicado</i>	2005	Coordenação Nacional do MST discute a Educação no Movimento.	Síntese da discussão da Coordenação Nacional (MST, 2005). Caderno de Educação 13: Dossiê MST Escola (MST, 2005a).
	2006	Seminário Nacional de Educação Média.	Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio (MST, 2006).

Quadro 5. Momento atual: Tentativa de retorno à escola de assentamento

Momento atual:			
Tentativa de retorno à escola de assentamento			
<i>Enfrentamento com o agronegócio e o capital internacional</i>	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
	2007	IV Congresso Nacional do MST: Por Reforma Agrária e Soberania Popular!	Programa de Reforma Agrária (MST, 2007).
		Seminário de Educação Profissional da Região Sul	Relatório do Seminário sobre Educação Profissional (Itterra, 2007).
		Oficina de Elaboração Pedagógica: Trabalho e Educação	Oficina de Elaboração Pedagógica: Sistematização (MST, 2007a).
	2008	Seminário O MST e a Escola	Relatório do Seminário “O MST e a Escola” (MST, 2008b).

CAPÍTULO 5

O SENTIDO DA ESCOLA NO MST

Este capítulo tem por objetivo, considerando-se o conjunto dos estudos e análises empreendidos nos capítulos anteriores, elaborar uma síntese sobre a presença e a importância da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Para tanto, tomamos por base a pesquisa bibliográfica das teses sobre a escola no MST. São elas: Machado (2003), Caldart (2004), Floresta (2006), Araújo (2007), Camini (2009), D'agostin (2009) e Garcia (2009); valemo-nos ainda das entrevistas realizadas com integrantes desse Movimento e seu setor de educação, bem como das observações realizadas em atividades de formação e reuniões do setor de educação, conforme exposto na introdução.

Apresentamos e discutimos brevemente as fontes teóricas de base da proposta educacional do MST e na sequência buscamos identificar os objetivos da escola neste movimento social, tomando por base três pilares que consideramos, sintetizam os objetivos da Escola no MST: a formação para o trabalho, para o conhecimento elaborado e a ciência e a formação política, relacionando como são apreendidos na proposta e como se concretizam nas escolas. Passamos então a discutir as dificuldades de implementação da proposta escolar do Movimento considerando os aspectos mais enfatizados pelas fontes de pesquisa e sua diferença substancial da escola liberal burguesa vigente. Ao final refletimos algumas questões que pensamos indicativas da potencialidade da experiência em questão gerar uma nova forma e conteúdo escolar articulados à causa da emancipação humana.

5.1 FONTES DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST

No capítulo 4, analisando a história da escola no MST, trouxemos elementos a respeito de como a questão escolar foi se constituindo no interior dessa Organização. Como vimos, ficou evidenciado que tal ocorreu pelo entrelaçamento da força das circunstâncias objetivas da luta pela terra (necessidade de escola, professores escolhidos entre os acampados, etc.) e do projeto histórico que portam os lutadores desse movimento social (transformação social com base na luta de classes). A condição de movimento social popular indica que a entrada das pessoas no MST não ocorre por uma prévia afinidade político-ideológica, mas

pelas necessidades materiais prementes. O MST é um movimento de trabalhadores, sendo seus dirigentes trabalhadores do campo. Diferente dos setores intelectuais e mesmo dos quadros partidários, o Movimento não surgiu pela via do debate teórico acerca da luta de classes e do modo de produção capitalista, mas evidentemente tais questões não deixavam de estar envolvidas entre os dirigentes dessa Organização. Entre os sem terra o acesso à teoria se origina da necessidade de entender as circunstâncias concretas em que se encontram. A teoria marxista encontrada em diversos documentos do MST e presente ao longo de seus 25 anos de história, mais do que uma orientação claramente conhecida por seus militantes e integrantes é um horizonte de formação teórico-prática, um meio importante de qualificação da atuação de seus quadros para a consecução dos objetivos mais amplos da organização.

Marxismo, por enquanto é apenas enunciado, verborizações. Nosso ecletismo teórico é muito grande e impede-nos de trilhar nas exigências de um pensamento marxista. Precisamos organizar melhor esse estudo, para dominar o conhecimento marxista é preciso estudá-lo e aplicá-lo (MST, 2008d, p.3).

Essa constatação também atravessa o setor de educação, formulador fundamental, mas não único ou isolado, da proposta escolar do MST. As primeiras experiências e elaborações na área educacional do Movimento (e ainda hoje) ocorrem sem que estejam embasadas em uma corrente teórica ou educacional específica. Por outro lado, a luta do MST dá uma referência de atuação e busca ter como parâmetro a teoria marxista, a qual, porém, ainda é um ideal formativo, todavia, a base social que compõe o Movimento dela se encontram bastante distanciada. Caldart (2004) indicou que a prática do próprio Movimento esta na base da formulação da proposta de educação do MST, ou seja, para muitos, em diversas situações, esta foi a orientação mais claramente identificada, o que evidentemente não está isenta de concepções, não prescinda de um projeto, de uma ontologia. O aprender com a própria prática e desta como base na formulação educacional do MST, ainda que desejáveis, em certos momentos ganham grande destaque evidenciando ênfase na prática na educação do MST. Pelo estudo que apresentamos no capítulo 1, sabemos que toda prática possui uma ontologia, explícita ou não, é informada por uma concepção. No capítulo 3 vimos que o MST busca a transformação radical desta sociedade, mas apresenta grandes limites e contradições. É preciso

considerar especialmente que, para boa parcela da base sem terra acampada e assentada (que inclui muitos de seus professores), o horizonte histórico socialista é algo bastante vago. Disso depreendemos que a prática no MST ainda que possua um elemento impulsionador na luta pela transformação social, tal elemento não está generalizado ou posto como orientação das inúmeras ações desenvolvidas. Assim, entendemos que a prática concreta é sempre um ponto fundamental a ser considerado, mas não suficiente. Para construir uma prática revolucionária é preciso estar informado por uma teoria de igual magnitude. O MST buscou aportes na Educação Popular e na Pedagogia Socialista e mais recentemente na Educação do Campo; formulou a Pedagogia do Movimento, enfim, foi com base em teorias educacionais e pedagógicas que formulou sua concepção e construiu sua experiência escolar. Na sequência trazemos alguns elementos indicativos do modo de apropriação dessas teorias e como foram (re)formuladas no interior do MST. Adiantamos que não apresentamos um debate conclusivo, mas os elementos trabalhados tiveram a intenção de melhor indicar o sentido ou a direção da escola na experiência do MST, objeto desta tese.

A Educação Popular e a Pedagogia Socialista

As entrevistas com membros do setor de educação, muitos dos quais estão no MST desde seu início, presentes nos primeiros debates sobre a educação das crianças acampadas, apontam para elementos comuns acerca da constituição da proposta educacional do MST. Isabel Grein afirma que “a construção da proposta de educação era debatida com os sem terras, estes iam apontando a escola que queriam”. “A proposta foi se construindo muito pela prática: quando os educadores não sabiam, se chamava os pais”, ou então: “houve muita influência da EJA no jeito de fazer escola, o jeito de fazer do movimento e a educação popular foram ajudando a fazer a escola do MST”.

Era muita formação prática. Formava uma turma de alfabetização, reunia os professores e orientava como preparar as aulas, o que ensinar, e como ensinar. Não tinha formação teórica, a formação veio depois quando se criam as turmas de magistério, até ali eram reuniões pra ver como fazer, pegava o material que tinha naquela época... Depois, isto foi muito forte, a ajuda que algumas ONG's que tinha o método Paulo Freire como princípio de alfabetização. Nas escolas, fazia muito conversando, eu lembro que no final dos

anos 80, a gente estava numa reunião nacional e a Salete Campigotto me disse, “eu queria ensinar pras crianças como se faz a medição de terra, os cálculos agrícolas, mas eu não domino isso com facilidade”, aí eu disse pra ela “e se tu chamasse os pais, eles sabem fazer, depois tu ajuda a fazer a continha, mas a parte prática, como ensinar as medidas, plantar milho, as culturas, era interessante chamar os pais”. Daí se transformou numa prática chamar os pais quando os educadores não tinham experiência nessa coisa mais prática (Isabel Grein, setor de educação).

Esse mesmo sentido contém a fala de Salete Campigotto, uma das primeiras professoras acampadas que desempenhou papel importante nos contornos da proposta do MST, pois buscava desenvolver em seu trabalho os elementos que o MST debatia para a educação.

Eu já tinha a certeza que era importante trabalhar a realidade com visão de entendê-la e buscar transformá-la. Foi então que todos os passos que dávamos era rumo ao trabalho coletivo e a participação na luta pela terra. Também trabalhávamos na escola questões relacionadas ao dia a dia da roça. Levamos os pais para a sala de aula e juntos aprendemos medir terra (fizemos o trabalho na prática medindo com corda, com passos). Os pais nos ensinaram usar a forquilha de madeira verde de pessegueiro para encontrar água no subsolo. Eles também nos ajudaram a construir gaiolas e nós criamos coelhos, sendo feito rodízio para cuidar dos bichinhos e fazer anotações de tudo o que acontecia. Estudávamos o município, a região, o estado e a nação, identificando as áreas de terra conquistada pelo MST (Salete Campigotto, 2008, s/p).

Vemos assim que desde os primeiros trabalhos educacionais no MST havia influência das formulações de Freire, o que se explica pela aproximação e apoio que diversas pessoas e entidades ligadas à educação popular prestaram no início do MST. Já os estudos sobre a Pedagogia Socialista tiveram entrada por meio dos primeiros estudos sistemáticos realizados com os professores, que constituíam a “equipe de educação”, embrião do setor de educação, nos anos de 1987-1988.

Quando nós começamos, a discussão mais sistemática no setor de educação, a idéia era um pouco assim: ‘nós queremos uma escola diferente,

mas que referências existem dessa escola diferente?’ Ai sai do âmbito da educação popular, porque aí não tem referência de escola, porque é justamente o debate fora da escola. E é aí que a gente vai para os estudos mesmo da pedagogia socialista (...).

O primeiro autor que a gente estudou com a equipe de educação, de fato, foi Pistrak. (Roseli Caldart, setor de educação).

Entretanto, segundo Caldart⁵³, á época houve certa rejeição dos educadores à experiência russa pois ela era vista como muito difícil e distante, já Paulo Freire era mais familiar e próximo. A opção naquele contexto foi de tomar Freire como referencial mais importante para o trabalho nas escolas. Com a realização das primeiras turmas de magistério a partir de 1990, a realização de estudos sistemáticos ganha ênfase, assim como se acentua a necessidade e a possibilidade de avançar na definição/construção de uma proposta de educação. Especialmente as primeiras turmas de magistério e posteriormente as de Pedagogia da Terra, as quais reuniam coordenadores estaduais do setor de educação e professores militantes tidos como referências no trabalho pedagógico, serão material humano importante de aprofundamento nos estudos e de elaboração acerca da proposta de educação do Movimento. Alguns cadernos de educação foram gestados por essas turmas e delas são fruto, outros tiveram com elas importantes espaços de interlocução ou socialização das concepções.

Caldart (2004) aponta que numa primeira fase de elaboração da proposta de educação do MST, havia três fontes que a informavam: a experiência das pessoas envolvidas; o Movimento, seus princípios, projeto e ensinamentos; e elementos da teoria pedagógica trazida pelos professores e por pedagogos que auxiliavam o MST. Sobre a teoria pedagógica assim se manifesta:

Pelos registros da época a ênfase esteve nos estudos de Paulo Freire e também de alguns pensadores e pedagogos socialistas: Krupskaja, Pistrak, Makarenko e José Martí, sendo que estes dois últimos já eram estudados há mais tempo dentro do MST, pelas contribuições que traziam de outros setores de atuação do Movimento. O grande desafio era juntar essas fontes, tendo a realidade como base e o método proposto como

⁵³

Em exposição no dia 21 de fevereiro de 2009, na equipe de trabalho de sistematização das Escolas Itinerantes, em Curitiba-PR.

guia da sistematização pretendida. A marca do processo coletivo foi a garantia de um equilíbrio entre a influência das fontes (...) (CALDART, 2004, p. 262).

A educação popular e a pedagogia socialista foram as duas perspectivas educacionais que sem dúvida mais fortemente influenciaram a elaboração do projeto educacional do MST. Segundo ainda Caldart, a concepção educacional do MST tem sua fundamentação teórica basicamente nestas duas matrizes.

Tem influência da educação popular, que veio desde a Unijuí (membros do setor que estudaram lá, sendo um núcleo da Educação Popular autêntica). Desta vertente vem as idéias do povo como sujeito, a idéia da valorização do saber, a idéia do diálogo, o questionamento de uma relação mais vertical, autoritária do educador ao educando, isso vem daí, isso esteve no início da inspiração. As outras vertente, são os estudos da Pedagogia Socialista. Eles vieram na tentativa de investigar as experiências de escola existentes que se contrapunham ao capitalismo. (...) Makarenko veio para a educação por influências do setor de formação. (Roseli Caldart, setor de educação).

Igualmente, para Araújo (2007), a concepção de educação do MST foi norteada, desde sua gênese, pelas vertentes da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia Socialista, e mais recentemente, acrescenta a autora, pela Pedagogia do próprio MST. A autora elucida que a obra de Freire contribui na formulação educacional do Movimento por ver a educação como essencialmente política, por sua contribuição para a educação dos oprimidos, pela perspectiva dialética para a produção do conhecimento, qual seja: ação sobre a realidade, posteriormente a abstração e a volta reflexiva; pela ênfase no direito à palavra, à participação e ao diálogo. Em relação à pedagogia socialista, Araújo evidencia a aproximação com vários princípios da educação no MST, especialmente o trabalho e a gestão democrática.

Entretanto, se essas duas perspectivas educacionais possuem semelhanças, possuem também diferenças. Roseli Caldart, em entrevista, expõe algumas tensões que acompanharam este processo inicial de diálogo entre a educação popular e a pedagogia socialista.

Quando nós começamos a formular a questão da Fundep⁵⁴, a educação popular, pegar os documentos, nós fomos até buscar um conceito mais politizado de educação popular, a gente foi buscar um conceito de classe, porque esse popular acabou não deixando tão explícito esse conceito de classe por causa das ONGs. Nós recuperamos ali o sentido mais originário, a gente foi construindo por ali, mas pra nós, nem uma oposição, quer dizer o popular ali era socialista. Quando isso vai pra uma discussão no MST mais geral, nacional, coletivo de formação, isso é questionado. Eu não lembro, nas primeiras versões se chegou a usar a expressão educação popular, mas se chegou a usar ela foi retirada por discussão do Movimento por um entendimento do coletivo de formadores, que se considerava que educação popular já era algo muito... contaminado (Roseli Caldart, setor de educação).

Esta fala expressa divergências internas no MST no que se refere à concepção acerca dos processos formativos e de qual deveria ser a base que orientaria o trabalho no setor de educação. O que a os cadernos do MST evidenciam é que tanto a Educação Popular quanto a Pedagogia Socialista tornaram-se referenciais para a construção da proposta educacional do MST. Nos documentos analisados, no capítulo anterior, especialmente entre 1991 e 1996, observa-se que há passagens embasadas na Pedagogia Socialista e outros na Educação Popular. A Pedagogia Socialista transpõe na ênfase dada à escola voltada à transformação radical da sociedade, à formação integral, à organização coletiva, à escola como espaço de estudo e trabalho, entre outras questões que atravessam os documentos do período mencionado. A Educação Popular fica evidenciada no princípio segundo o qual todo ensino deve partir da prática, da experiência das crianças, e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo. Há ainda menção ao ensinar pela prática, aprender a fazer fazendo, concepções tributárias da Pedagogia da Prática (SAVIANI, 2008). Parece, porém, não ter havido um aprofundamento das bases teórico-filosóficas que sustentam a Educação Popular e a Pedagogia Socialista, acabando-se por tomar como iguais perspectivas educacionais com bases teóricas distintas.

⁵⁴

Fundep: Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero do RS., formado por diversos movimentos sociais. Na Fundep realizaram-se os primeiros cursos de magistério de que o MST participou.

Observamos assim haver aproximação da concepção expressa pelo MST com a base marxista da Educação Socialista a qual tem um peso orientador não desprezível. Mas essa concepção não foi, porém, assumida em sua integralidade e coexiste com outras concepções.

A Pedagogia Socialista parece ter sido importante no momento de pensar a forma da escola, (trabalho, organização estudantil, tempos educativos); já Freire teve um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas. Nas escolas que se orientam na proposta de educação do MST a influência de Paulo Freire, cujos temas geradores são referência fundamental, mostra-se bem mais vigorosa. Muito difundida pelo MST para o trabalho dos educadores, o que se evidencia em sua recorrente menção nos documentos analisados e nos cursos de formação realizados, essa proposta e sua terminologia são, sem dúvida, bem mais conhecidas entre os educadores do que os complexos da experiência soviética, por exemplo.

Os temas geradores, a formulação da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1983) e os complexos elaborados pela “didática socialista” (FREITAS, 2009), que na aparência possuem muita similaridade expressam, entretanto, diferenças de base no que diz respeito à concepção pedagógica. Nos temas geradores privilegia-se o universo local e a experiência de mundo dos educandos, enquanto nos complexos a definição do tema deve-se a sua importância no entendimento do mundo (da atualidade Russa e mundial), no qual o estudante encontra-se inserido e, por meio do trabalho da escola, permite que vá se apropriando ainda mais do saber, posicionando-se e agindo.

Nereide Saviani, (2003) salienta que na perspectiva da educação popular de base em Freire o currículo se constrói em sala de aula e tem como eixo o aluno e seu cotidiano. Senso comum e senso filosófico não se opõem, mas o segundo advém do processo de reflexão, que conduz o estudante a formular perguntas e respostas imerso em sua própria cultura, ou seja, perguntas e respostas encontram-se nessa cultura. Tal perspectiva, analisa Saviani, implica relegar o saber objetivo, elaborado, a um plano secundário e um certo espontaneísmo na superação da condição de oprimido. Em linhas gerais, Zanella (2007) realiza uma crítica bastante similar à de Saviani no que se refere à educação escolar. No campo filosófico, Zanella identifica a fenomenologia como base teórico-metodológica freireana, na qual o critério de verdade encontra-se no sujeito, na consciência e não na prática histórica, como apontamos no capítulo 1. Daí a ênfase na consciência e na linguagem, ainda que a

relação desta com a prática seja buscada por Freire. Assim, segundo Zanella, para o autor da *Pedagogia do Oprimido*,

a realidade – o mundo – é o mundo da consciência, pois, esta não existe sem aquele. É por esta razão que estudar a realidade é o estudar o pensar do sujeito sobre a realidade. (...) Freire mostra que o desvelamento da realidade se faz pela problematização, caminho pelo qual há uma *emersão* das consciências que se inserem criticamente na realidade. (...) Parece ser possível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma (ZANELLA, 2007, p.111).

Já Rossi (1981) tem uma análise de Freire distinta. Para ele, se o educador brasileiro possui no início de suas elaborações a marca do idealismo cristão e o homem tomado como indivíduo, ao longo de sua vida há uma aproximação com o marxismo, com o reconhecimento das determinações econômicas sem, entretanto, abdicar do papel do homem, este agora visto como ser social. Para Rossi, essa superação no pensamento freireano deve-se a sua profunda ligação com o povo, com suas questões concretas, sendo sua pedagogia expressão da luta por transformação social. Para o autor, Freire superou o verbalismo por uma perspectiva dialética em que “ação e reflexão se implicam” (p. 106). A superação da condição de oprimido deve ser realizada pelo povo sem, entretanto, prescindir do encontro com seus líderes revolucionários. Di Giorgi (2007) também assinala uma evolução no pensamento de Freire e não compartilha da idéia daqueles que identificam o educador como idealista ou fenomenológico, classificando sua obra como uma vertente do marxismo. Segundo essa vertente, a ação humana tem papel importante em face das estruturas e das teorias pré-concebidas.

Dermeval Saviani (2008) identifica na obra de Freire a emergência das idéias pedagógicas libertadoras, cuja pedagogia progressista sempre esteve ao lado dos oprimidos. Embora verificando a existência de diálogo entre Freire e autores marxistas, Saviani assevera que Freire não aderiu ao marxismo, mas que os conceitos deste são diluídos em uma perspectiva educacional distinta. Vê-se então que, apesar das divergências, há o reconhecimento das idéias progressistas e em defesa dos oprimidos na obra de Freire. Este é um sentido forte em seus trabalhos e situa a importância de Freire para a educação no MST.

Além do mais, há diversos pontos de aproximação entre as idéias desse autor e a experiência russa, o que possibilitou o casamento dessas perspectivas educacionais⁵⁵. Entretanto, há diferenças de fundo entre essas concepções que aparentemente não chegaram a ser identificadas na formulação da proposta educacional do MST. Freitas⁵⁶ indica que os temas geradores, em sua forma escolar, têm sido definidos em vista do universo local dos estudantes e que os aportes teóricos para entendimento do tema escolhido encontram-se neste limitados. Daí o risco do não acesso ao conjunto do conhecimento elaborado e a restrição ao universo local. Já os complexos são definidos tomando por base a *atualidade*⁵⁷, portanto, com capacidade de conter determinações políticas, científicas e culturais fundamentais, daí que por meio do complexo o estudante é levado a se situar na totalidade e complexidade social de maneira profunda e embasada no materialismo histórico dialético. Pistrak (2000) demonstrou grande preocupação com a base teórica de formação dos professores, entendendo que a construção do socialismo pressupõe uma sólida formação no método marxista, o qual deve constituir boa parte da formação do professor. Sem essa base, a Pedagogia Socialista não se viabilizaria. Essa questão se mostra bastante pertinente quando pensamos em mudar a escola hoje. Para Pistrak (2000), “a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista” (p. 22).

Na experiência russa, os complexos são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (NARKOMPROS, 1924, apud FREITAS, 2009, p. 36). Como abordamos no primeiro capítulo, a realidade é complexa para o materialismo histórico dialético; constituindo-se como totalidade, local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. Para Freitas (2009), “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida,

⁵⁵ Uma reflexão sobre as contribuições de Freire à Educação Socialista é encontrado em Rossi (1982).

⁵⁶ Em exposição no dia 21 de fevereiro de 2009, na equipe de trabalho de sistematização das Escolas Itinerantes, em Curitiba-PR.

⁵⁷ Para Pistrak, “a realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial” (PISTRAK, 2000, p. 32).

e esta à questão do trabalho” (p. 36). O método dos complexos é então, para esse autor, uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade teoria e prática. Nesse sentido, o complexo não é apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho, outros conceitos chaves da experiência russa. A articulação profunda dessas dimensões no método da escola está evidenciado na seguinte passagem de Pistrak:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (2000, p. 35).

Em nosso entendimento, apreender a diferença de base entre os temas geradores e os complexos é de grande utilidade para o MST, pois situa proposições distintas sobre o papel da escola, a função que o MST lhe destina. Essa questão também perpassa pelo trabalho da escola com o conhecimento. Em nosso entendimento, esta possui pouco aprofundamento e oscilações nos documentos analisados, como também no trabalho das escolas. Essa questão será retomada adiante, assim como o trabalho e a organização dos estudantes, também tributários da Pedagogia Socialista.

A análise dos documentos do MST realizada no capítulo anterior sinaliza um distanciamento da Pedagogia Socialista nos escritos a partir

de 1999, o que também se buscará demonstrar ao longo deste capítulo. A aproximação do Setor de Educação do MST com o professor Luis Carlos de Freitas da Unicamp, estudioso de Pistrak, a partir de 2007-2008 tem possibilitado retomar os estudos da Pedagogia Socialista, do trabalho como base da organização escolar, dos complexos e da auto-organização estudantil, o que entendemos como de grande utilidade na construção de uma experiência escolar voltada à transformação social radical. Vejamos na sequência o desenvolvimento da proposta educacional e escolar do MST com a Pedagogia do MST (CALDART, 2004) e a Educação do Campo.

A Pedagogia do Movimento

Com a tese de doutorado de Caldart no ano de 1999 (CALDART, 2004), formula-se o que a autora denominou Pedagogia do Movimento, a qual se torna um referencial importante, se não o mais importante nas elaborações do setor de educação do MST. Na Pedagogia do Movimento, o MST passa a se constituir sujeito pedagógico, agente educador dos sem-terra, uma vez que “atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem” (2004, p.315). Para essa autora, o Movimento põe em ação diversas matrizes pedagógicas como a luta social, a organização coletiva, o trabalho e a produção na terra, a cultura e a história. O MST é sujeito educador uma vez que possui uma dinâmica em seu interior que o torna construtor da identidade e da coletividade Sem Terra.

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento “não cabe na escola”, pois se refere à formação dos Sem Terra no conjunto da ação do Movimento, mas a escola pode e deve ter no MST a referência para sua atuação. A grande tarefa do MST como sujeito educativo é “colocar a escola *em movimento*, refletindo sobre suas tarefas pedagógicas e políticas em cada realidade concreta” (CALDART, 2004, p. 383).

Na formulação da Pedagogia do Movimento, Caldart (2004) parte da constatação de que o MST educa e é uma referência para a construção da escola, produzindo “uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta” (p. 330). Nessa síntese, Caldart parte da experiência e mesmo da orientação existente no início do MST: aprender com o próprio MST. “Nas escolas onde estão as *professoras Sem Terra* é comum, diante de alguma dúvida sobre como conduzir determinada prática, que a pergunta seja: *e no Movimento, como se faz?*” (idem: *ibidem*. Grifos no original). O MST produziu uma proposta de educação que não é igual a nenhuma outra

“exatamente porque sua referência de sentido está no Movimento” (p. 330). Pela formulação de Caldart (2004), o MST não segue uma pedagogia, mas produz sínteses próprias das pedagogias que tem como referência.

Desde o seu início, o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os *clássicos do pensamento*, mas autorizando-se a fazer sínteses bastante livres de suas idéias, trabalhando bem mais com a noção de *continuadores* de determinadas trajetórias do que de *discípulos* de autores ou correntes de pensamento (p. 262).

Selecionamos como ponto para o debate da Pedagogia do MST o processo educativo gerado nesse movimento social e a ser tomado como referência pela escola. Iniciamos afirmando nossa concordância com Caldart no que se refere à experiência educativa realizada no MST, e indicamos que tal formação dirige-se à transformação social. Entendemos ainda que a luta social expressa pelo MST é uma referência importante para aproximar a escola da classe trabalhadora. Questionamos, entretanto, a existência de um “novo sujeito social” no MST e as possibilidades e limites de a escola tomar o MST como referência para sua atuação.

Quanto ao inegável processo formativo experimentado pelo sem terra no MST, e que Vendramini (2000) identificou como formador da consciência de classe, portanto no sentido de transformação social radical, ainda que com muitos limites, entendemos que tal experiência formativa precisa ser ainda enormemente potencializada para que se torne hegemônica mesmo entre os integrantes da organização. Vendramini (2000), Araújo (2007) e Garcia (2009), entre outros, observam que a experiência de muitas famílias acampadas e assentadas no MST não tem sido suficiente para firmar uma consciência e uma prática revolucionárias. É preciso que transformemos o ambiente para que ele possa nos educar sob novos parâmetros, como aponta Suchodolski (1976). Como vimos no capítulo sobre o MST, em especial no que se refere aos assentamentos, estes carregam ainda marcas estruturantes da sociedade do capital, e as experiências escolares, na sua maioria, ainda não alcançaram uma condição pela qual possam se opor ao padrão escolar burguês, antes ainda o reproduzem em grande medida. Para Araújo (2007), as vivências formativas escolares e não escolares não têm conseguido promover uma alteração substantiva da consciência na grande maioria; mesmo o tempo do acampamento tem deixado

lacunas que, muitas vezes, fazem retroceder as relações no assentamento.

Nesse sentido, reconhecemos como Caldart (2004) que o processo educativo gerado no MST busca forjar novos sujeitos sociais, mas vemos os sem terra e o MST como produto do embate de classes, como expressão de forças contrárias que propõem e produzem em germe o novo, mas que ainda é permeado profundamente pela velha sociedade capitalista. O novo sujeito social não está formado, mas em formação, em potência nas lutas empreendidas pelo MST e poderá afirmar-se, consolidar-se quando as contradições fundamentais da sociedade capitalista estiverem superadas. Para tanto, é preciso superar também a condição de movimento social (momentâneo, imerso na sociedade atual) e constituir uma sociedade nova para que possamos nos educar de um modo inteiramente novo, pois enquanto perdurarem as relações capitalistas - que têm sido agudizadas - estas implicarão seriamente na constituição de seus membros. O capitalismo em sua fase atual, como indicou Mészáros (2002), é potencialmente explosivo, suas contradições profundas geram perspectivas e experiências antagônicas de sociedade e formação. No MST temos um dos espaços cujo antagonismo ao capital gera experiências de formação que se produzem no embate com a sociedade da qual é produto. Essas experiências precisam ser fortalecidas, pois constituem o acúmulo de forças fundamental às transformações mais abrangentes.

Nessa direção também aponta Garcia (2009). A autora reconhece o MST como um sujeito educativo que contraria o modo de produção hegemônico, entretanto, não abraça a idéia de que exista um novo sujeito social no interior do MST, pois ainda que no Movimento estejam surgindo outros comportamentos, outros valores, entende não ser possível, “afirmar que seja um efetivo rompimento com a cultura capitalista, porque o Movimento está imerso nesse modo de produção, e o processo de resistência não se generalizou nos espaços de Reforma Agrária conquistados pelo MST” (GARCIA, 2009, p. 213). Para a autora, portanto, “não é suficiente tomar para esta análise apenas a prática social do Movimento como central e/ou o princípio educativo, ou apenas como uma das dimensões educativas do sem-terra”.

Ao levar em consideração as determinações dominantes do capitalismo sobre a classe trabalhadora, é visível a influência direta e/ou indireta da totalidade social na formação humana dos indivíduos, uma vez que o ser social sem-terra é, ao mesmo tempo, singular e universal, é a

síntese e unidade da mediação dessas categorias. Assim deve ser vista a Teoria Pedagógica do Movimento, como a síntese de duas dimensões (singular e universal), que somente são separadas no momento de explicá-las, porque, na realidade, elas se fundem no mundo das relações humanas (GARCIA, 2009, p. 50).

Também para Araújo (2007),

a experiência por si só é insuficiente para a construção da consciência de classe, **é preciso acrescentar-lhe os aspectos teóricos e científicos com a dimensão do projeto ideológico de futuro**, somados ao aprofundamento científico. Para a formação da consciência de classe se desenvolver como classe não bastam revoltas de classe, é vital que os sujeitos que lutam venham a saber de onde se origina o poder oposto e quais são as classes que estão em oposição. Assim, só a luta e a experiência não desenvolvem a consciência de classe, esses elementos podem ser componentes, mas não são o todo (p. 105, grifos no original).

Vimos no primeiro capítulo que ir além das aparências, da imediatidade do fenômeno exige um esforço, uma análise histórica, informada por uma concepção (teoria) coerente e fundamentada. É, portanto, na totalidade que o fenômeno ou a particularidade se explica e é por ele condicionado, refletindo-o. O particular então contém o geral, o que precisa ser objeto de investigação para perceber suas relações. Entendemos que o MST atua na educação do sem terra visando a transformação social, pois a ação e a organização do Movimento dão elementos para o sem terra perceber as relações entre suas circunstâncias objetivas e os determinantes gerais dessa circunstância. O processo educativo gerado no MST não se desvincula da totalidade social, mas o realiza de modo específico. O MST se mostra com um espaço favorável para que a realidade se revele em sua essência, pois esse Movimento atua nas contradições centrais do capital (propriedade privada X desemprego crescente, apropriação privada de poucos X miséria de muitos). O MST educa para a transformação porque relaciona a imediatidade dos fatos com a totalidade em que nos encontramos. Ele é expressão de um todo e o processo formativo ali gerado – que inclusive é expressão de suas particularidades – reflete as profundas contradições

sociais que têm por base o trabalho, as classes sociais que se definem por sua posição no processo de trabalho.⁵⁸

Nesse contexto argumentativo, entendemos que captar corretamente o processo formativo gerado no MST precisa considerar os aspectos particulares da formação em seus vínculos com as determinações gerais. As experiências obtidas pelo sem terra no MST não podem ser cristalizadas, mas vistas em sua dinâmica viva, em sua complexidade, em seus limites e em suas mediações. Compreender o MST, em nosso entendimento, é estar informado pela teoria revolucionária, para cuja apropriação a “vivência” no MST dá pistas importantes, mas não suficientes. Essa insuficiência explica a necessidade dos cursos de formação (política e outros) que o MST intencionalmente promove e que por sua vez se ligam a outros espaços de formação e produção teórica. É necessário então qualificar a ação revolucionária, para o que se torna imprescindível identificar as contradições estruturantes no capitalismo, estas que explicam a própria existência dos sem terra e do MST, para o que a teoria revolucionária faz-se fundamental.

Esta é a diferença ou o salto de qualidade que permite ao sem terra ultrapassar a absoluta necessidade de sobrevivência ao ingressar no MST, a agir pautado pelo entendimento do que o levou a tal condição. Este entendimento é conquistado pela consciência (de classe), é o acesso à teoria que explica a realidade (imediata e ampla) em que se encontra. Não se trata, portanto, apenas de acrescentar teoria à experiência, mas de intensificar a luta de classes (ação e teoria revolucionárias), promovendo um salto qualitativo na luta do MST, como buscamos apontar no capítulo 3. Ao mesmo tempo, temos presente de que uma formação plenamente distinta somente será possível em um contexto substancialmente diferente, o qual, em contrapartida, precisa ser posto em construção desde já, inevitavelmente entremeado nas contradições que o tempo histórico atual coloca.

O segundo aspecto de nossa problematização diz respeito à constituição do MST como referência para a escola. Já indicamos que a ligação da escola com as lutas sociais concretas – e no caso o MST – é indispensável para colocá-la junto aos homens no caminho da transformação social. Entendemos, porém, que se o MST é uma referência importante, ele não dá elementos suficientes para desvendar e orientar a atuação do espaço escolar. Daí que o MST precisou recorrer à

⁵⁸

Há um longo debate sobre o trabalho como princípio educativo. Entre as produções mais recentes ver Frigotto (2009), Tumolo (2003) e Lessa (2007).

teoria pedagógica emancipatória que possibilitasse fazer a crítica da escola existente e orientar concretamente a construção de uma nova escola.

Na Pedagogia do MST há grande ênfase nos aspectos educativos gerados no MST que acabam por tornar mais frágil a escola como espaço de educação universal, uma necessidade histórica. Se a instituição escolar no capitalismo possui muitos elementos que precisam ser negados e superados, há também elementos que precisam ser preservados e colocados na direção da emancipação. Vimos no capítulo 2 como a escola veio se constituindo na história e como, a cada modo de produção, é moldada para atender determinados interesses formativos. Mas vimos também que há elementos constantes que persistem no tempo, e, ainda que cada tempo histórico deles se aproprie de uma forma determinada, eles estão lá e constituem a escola que temos hoje. O MST, ainda que possua necessidades formativas específicas que podem ser buscadas na escola, também demanda a formação universal, pois é no todo social que esse movimento se situa e que nos parece dirigir sua ação.

No Caderno de educação n. 9 (MST, 1999), indica-se que na Pedagogia do Movimento “o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*” (p. 5, grifos no original). Entende-se ainda que o Movimento é a grande escola e é dele que se é e nele que se buscam as matrizes educativas fundamentais. “A grande tarefa dos educadores Sem Terra” “é se assumir como sujeitos de reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas as lições de pedagogia” (p. 5).

A escola na perspectiva que aqui adotamos deve ter no trabalho humano e na teoria revolucionária a base de sua ação. A Pedagogia do Movimento proposta não pode ser uma pedagogia exclusiva do Movimento ou de sua *prática* (entendida de modo imediato ou cotidiano), mas ter a luta revolucionária da classe trabalhadora (e dentro dela o MST) como mola propulsora da escola, como luta que lhe dá sentido e a conecta à atualidade, o que exige o marxismo como base da teoria pedagógica e que não dispensa ou relega a um plano secundário o acúmulo técnico, científico, cultural e pedagógico. A pedagogia que tem por base o materialismo histórico dialético toma o movimento social real como fonte e matéria prima de sua ação, como faz a Pedagogia do MST, mas também reflete criticamente seus limites, contribuindo para sua superação. Um movimento social como o MST, conforme entendemos, é potencialmente revolucionário, não pode buscar uma pedagogia própria, mas amparar-se nas conquistas pedagógicas da

humanidade, articuladas pela base materialista histórico-dialética. Essa pedagogia, em íntima articulação com os movimentos sociais revolucionários, tendo-os como fonte e inspiração, não é porém exclusiva de nenhum movimento específico, mas produto da classe trabalhadora em luta que se desenvolverá plenamente numa sociedade emancipada.

Nesse prisma, conforme indicamos no capítulo 4 a Pedagogia do MST, a formulação de Caldart tem o mérito de vincular a escola ao Movimento Social transformador, condição indispensável para mudanças estruturais na própria escola. A proposta educacional do MST também tem o mérito de pensar novos métodos formativos na escola. Entretanto, a Pedagogia do Movimento acabou por reforçar os sinais de imediatismo e praticismo postos na formulação inicial da proposta do Movimento, ainda que esta não fosse a intenção original. Tais limites, como entendemos, decorrem de uma insuficiente consideração da escola como espaço de aprendizagem sistemático e profundo, uma das especificidades da escola que atravessam essa instituição no tempo, como indicado no capítulo 2. A fragilização dessa função escolar para os trabalhadores no capitalismo expressa quão importante é o acesso ao conhecimento elaborado e à teoria para que a classe explorada supere sua condição. Outro elemento que entendemos causar tal limitação é a supervalorização da capacidade formativa do MST concretamente existente, quando ela se mostra bastante insuficiente e contraditória para por si só assegurar a formação de seus integrantes sob novas bases ou como referência fundamental para a escola.

A pesquisa que realizamos nos permite afirmar que há uma tendência a que escolas ligadas ao MST desenvolvam uma perspectiva apologética ao Movimento, com um entendimento restrito da ligação da escola com a luta e o movimento social. Além dos vínculos imediatos e concretos que essa proposição inclui, é preciso considerar os vínculos mais amplos da escola com a prática e a luta social, para não correremos o risco de perder uma importante função escolar, qual seja, a de buscar ir além das aparências, que não dispensa a crítica, a teoria e a conexão entre o local e imediato e o geral e universal. A Pedagogia do Movimento, não pode, em nosso entendimento, emergir da prática imediata das escolas e nem ter por base a síntese de diferentes teorias pedagógicas, mas partindo da prática das escolas superá-las dialeticamente, fundamentando-se na teoria educacional e pedagógica emancipatória. Essas questões já foram indicadas por Zanela (2005) e Vendramini (2008), dentre outros.

D’agostin (2009) e Garcia (2009) vêm a supervalorização da prática na teoria pedagógica do Movimento. D’agostin identifica uma influência predominante da educação popular e da pedagogia da prática na proposta de educação do MST, influência que no ponto de vista da autora tem sido crescente, além de “um certo ecletismo na formulação da proposta de educação do MST” (D’AGOSTIN, 2009, p. 104). Para a autora, os textos mais recentes caracterizam-se ainda por uma “linguagem mais subjetiva e com uma mistificação do camponês, do trabalho na terra, da cultura e da democracia” (2009, p. 118).

Garcia (2009) também identificou “deslocamentos” na produção da teoria pedagógica do Movimento. Para a autora, até a segunda metade da década de 1990, “havia uma regularidade e maior coerência interna nas elaborações dos documentos”, os quais apresentavam “um estatuto teórico bem definido que se confirma pela lógica de pensamento presente em seus meandros” (p. 115). Entretanto, para a autora,

Outras categorias passaram a constituir o corpo epistemológico da Pedagogia do Movimento nas formulações que identificamos logo após o ano de 1998, a partir da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. (...) Entre as várias categorias que representam essa outra formulação, podemos destacar: a construção de um novo paradigma, valorização aos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo. (GARCIA, 2009, p. 115)

O capítulo 4 acerca da constituição histórica da questão escolar no MST também apontou para mudanças conceituais, continuidades e permanências na concepção de escola do MST. Concordamos com Dagostin (2009) e Garcia (2009) no que se refere à presença de um certo ecletismo nas formulações educacionais do MST, deslocamentos conceituais realizados ao longo de sua trajetória que implicam em maior consideração dos aspectos particulares e imediatos na referida proposta. Todavia entendemos que as formulações do setor de educação ainda se pautam pela luta de classes, a qual é absorvida pelo embate realizado no MST. Como temos buscado evidenciar, a luta de classes assumida pelo MST e considerando-se as atuais circunstâncias históricas em que sua luta se processa (capítulo 3) exige permanente consideração do universal, da totalidade social, impedindo que o praticismo, o

pragmatismo e a mistificação do local hegemonizem o debate no interior desse movimento, ainda que possam orientar o trabalho de muitas escolas. Essa questão presente nas condições atuais da luta do Movimento precisa aparecer com mais clareza nas formulações educacionais. Todavia, no MST ainda convivem distintos projetos produtivos – e também concepções de mundo – esta é uma tensão que perpassa pelo projeto do Movimento e que está para além do setor de educação, mas no próprio sentido desse Movimento Social.

A Educação do Campo

O Movimento por uma Educação do Campo (EdoC) é um dos espaços mais importantes na atualidade com que o setor de educação do MST tem dialogado e cujas elaborações pedagógicas são absorvidas por esse setor. Por outro lado, o próprio MST foi um dos principais estimuladores na criação desse Movimento, tendo emprestado inclusive seu acúmulo educacional como base que impulsionou o que veio a se chamar Educação do Campo, tanto no que diz respeito às práticas educacionais que se desenvolviam nesse espaço como das necessidades de políticas públicas. O movimento do MST na direção da EdoC situa-se no auge da popularidade e da expansão do MST no final dos anos 1990, como situamos no capítulo 3. Tal período teve como marcas a participação do MST em temas não restritos à questão agrária, sua maior relação com o espaço urbano e o Estado. O Projeto Popular para o Brasil, movimento que congregou movimentos sociais e sindicais é expressão desse momento e da busca por unidade política, apresentando um projeto alternativo para o Brasil. A Educação do Campo é uma das ramificações desse movimento maior e certamente a que mais cresceu e se relacionou com a esfera estatal. Seu objetivo fundamental foi a busca por acesso da população do campo à educação escolar, por meio de políticas públicas. Isso se expressa no imediato diálogo buscado com os poderes públicos municipais e estaduais, e em âmbito nacional, no período de governo FHC, articulou-se com os organismos mundiais UNICEF e UNESCO. Ingressaram ainda nesse movimento ONG's e intelectuais das universidades, este como um dos setores de maior adesão.

Entretanto, excetuando-se o MST e a Pedagogia da Alternância⁵⁹, eram raras as experiências que pudessem dar suporte à proposta pedagogia do campo. A diversidade política das organizações aglutinadas nesse movimento (VENDRAMINI, 2008) também foi causa resultante de um projeto e de uma concepção educacional, a meu ver, distintos das propostas do MST. O propósito do MST com a EdoC era, em síntese, o fortalecimento e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais, bem como a promoção de maior acesso dos trabalhadores à escola. Seu objetivo último era de que isso contribuísse com a luta de classes. Entretanto, as motivações teóricas e políticas de outros integrantes desse movimento se distanciavam dessa perspectiva, as quais se fortaleceram com a adesão crescente de setores acadêmicos e governamentais. A formulação da questão expressa na denominação “Educação do Campo” não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição (falsa) entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra (VENDRAMINI, 2008). Com a entrada da Educação do Campo no Estado e dos setores intelectuais, muitos alinhados ao pensamento pós-moderno, passam a guiar esse movimento as noções de desenvolvimento do campo e conceitos como sujeitos, saberes, cultura tomados desde esta perspectiva (VENDRAMINI, 2008):

Fala-se demasiadamente em culturas e saberes camponeses, bem como numa pluralidade de sujeitos e grupos sociais, o que parece revelar a própria negação da História (p.5).

Nos cadernos da articulação nacional por uma educação do campo, aparecem as expressões: educação para o desenvolvimento; educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe; democratização da escola e gestão; presença do lema *aprender a aprender*, fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; educação como humanização; pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias (p. 6).

A autora questiona a falsa dualidade campo – cidade e aponta a preocupação de não restringir a Educação do campo ao âmbito das políticas de Estado, mas seu necessário enraizamento nas lutas da classe pois “a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho” (p.

⁵⁹ A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas – EFAS, movimento iniciado na França no início do século XX e que possui diversas experiências no Brasil a partir dos anos 1960.

7). Para Vendramini, falta no debate da Educação do Campo o “corte de classe”, também entende que, afinal, tal movimento deve voltar-se à classe trabalhadora, e não ao campo na sua generalidade.

Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (VENDRAMINI, 2008, p. 4).

No documento a seguir, o MST também expressa a preocupação com a fragilização da perspectiva de classe na Educação do Campo, e ao mesmo tempo reafirma sua perspectiva com tal movimento, de que acima falamos.

A chamada Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação a própria expressão Educação do Campo. O ideário que vem sendo construído desde 1998, tem na expressão **do** campo a afirmação do protagonismo da classe trabalhadora do campo na luta e na construção de seu próprio projeto de educação, algo muito novo na história de nosso país. Mas também foi lembrado que como a expressão sugere um lugar, para muitos pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo aquilo que o Estado oferece. A discussão reafirmou que devemos exigir do Estado que garanta escola para todo povo, mas que em nosso caso, consideramos que é dever das comunidades ocupar a escola no sentido de garantir seu projeto político-pedagógico na perspectiva da pedagogia do Movimento.

O que reafirmamos na discussão: a) somente a luta conjunta pode forçar a democratização do Estado e a universalização dos direitos; (...) b) A Educação do Campo, especialmente na atual correlação de forças, não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a educação. Precisamos fortalecer nossas práticas educativas na perspectiva da Pedagogia do Movimento e na relação com um projeto socialista de educação e

de sociedade (MST, 2005, p.1, grifo no original).⁶⁰

Fica aí evidente a perspectiva de classe com que o MST toma a EdoC e ao mesmo tempo a percepção do Movimento de que essa perspectiva estava em questão em algumas interpretações. Evidencia ainda a necessidade de tal Movimento estar para além do Estado, indicando ser necessário lutar por políticas públicas mas que só a organização e a pressão popular serão capazes de realizar conquistas efetivas. Por fim, deixa também claro que a EdoC *não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a Educação*.

Estas questões também estão expressas nas entrevistas que realizamos. Para Ademar Bogo, no debate sobre a Educação do Campo falta a questão de classe, tanto para alguns teóricos quanto na organização do povo do campo. E falta clareza dos integrantes do setor como também nas direções para perceber essas nuances, questão que representa um desafio. Para Rubneusa Leandro, corre-se o risco “de fragmentar, de achar que a EdoC está pra além da luta de classes, da Reforma Agrária. [Neste caso, a Educação do Campo] ganha uma independência de onde ela está vinculada”. Ainda, para Rubneusa Leandro, há preocupação no que diz respeito às elaborações, ou seja, que estas estejam sendo desvinculadas das organizações dos trabalhadores que as motivaram.

Concordamos com as concepções expressas acerca da importância de se afirmar na Educação do Campo a perspectiva de classe, pois fora dessa concepção, esvazia-se o sentido político revolucionário de tal movimento. Nesse sentido, a relação da Educação do Campo com o Estado é necessária para elevar a escolarização no campo, mas precisa extrapolar a esfera estatal como condição para voltar-se à emancipação e mesmo para assegurar efetivas conquistas parciais, dentro da ordem. São as lutas para além do Estado que possibilitam conquistas efetivas no próprio Estado. O estudo de Santos (2009) evidencia a dificuldade de assegurar conquistas nas políticas públicas de interesse real dos trabalhadores do campo, bem como a descaracterização que tais políticas operam nas proposições dos movimentos sociais envolvidos. Araújo (2007) também aponta a limitação no âmbito do direito, mas não da emancipação no que se refere às políticas educacionais. Ainda que a Educação do Campo tenha

⁶⁰ Salientamos que os textos incluídos para análise que contam nos apêndices, não foram incluídos nas referências. Neste caso a referência do texto deve ser buscadas nos referidos apêndices, em: “relação dos documentos analisados”.

obtido conquistas para setores da classe trabalhadora no campo, é preciso ressaltar que estas consistem em programas pontuais (SANTOS, 2009) e encontram-se muito distantes de assegurar sequer o direito à educação.

Ainda conseguimos avançar muito pouco, no sentido de, de fato, garantir a universalização das escolas no meio rural, em especial para completar o ensino fundamental (ter escolas até oitava série) e sobretudo ensino médio e ensino superior para as populações do campo (João Pedro Stédile, dirigente do MST).

Quando se luta pela Educação do Campo, tem um dilema aí, porque se está num Estado capitalista, portanto o direito que se conquista neste sistema está vinculado ao sistema hegemônico. E aí o cuidado que nós temos com o conteúdo desta política (Rubneusa Leandro, setor de educação).

Na sociedade atual, as lutas de classe necessariamente passam pelo Estado, mas como indicou Mészáros, (2002) é necessário que estejam além da esfera parlamentar para não estarem condicionadas nos limites da sociedade do capital. Como indicado por nós (DALMAGRO, 2009), a Educação do Campo é espaço de esperança à medida que esta estabeleça vínculos com as lutas dos trabalhadores do campo por mudanças estruturais na sociedade vigente.

Nesse sentido, consideramos que o movimento da Educação do Campo apresenta como pontos positivos para a educação do MST a maior aproximação com outros movimentos sociais do campo e populações rurais e a união de esforços para a realização de políticas públicas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores. E, como negativos, o reforço no condicionamento da educação no MST às políticas de Estado, como também maior ecletismo teórico da proposta educacional do MST.

5.2 OBJETIVOS DA ESCOLA NO MST

“O verdadeiro objetivo da educação é
e elevar o nível de consciência social,
de conhecimentos e de cultura que liberte
as pessoas verdadeiramente.”

(MST, 2005)

Ao longo de nossa pesquisa trabalhamos com a idéia de que não é possível entender a escola no MST sem entender o próprio MST, ou seja, a natureza, os objetivos, a história desse movimento social. Isso porque o MST não se faz etéreo no tempo/espaço, ele próprio é determinado/possibilitado pela materialidade de nossa época. A escola igualmente é uma construção histórica. Por isso também não é possível compreendê-la no MST sem ter como parâmetro a própria instituição escolar. Nosso objetivo é perceber que a escola tem sido necessária à luta dos Sem Terra e nesta medida avaliar o próprio potencial de luta do Movimento. Dito de outro modo, identificar se e como o MST tem apontado a construção de uma escola superior à atual.

Como a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade.

A educação deve ser um espaço para desvendar as contradições estruturais da sociedade, conscientizar os educandos da necessidade das mudanças e levá-los a inserirem-se no projeto político de classe que visa à transformação da sociedade capitalista. Esta visão compreende que a educação deve estabelecer múltiplas relações como: trabalho, convivência, disciplina, formação da consciência, etc. Mas o fundamental é compreender que, a escola e a educação não estão desvinculadas da política e da estratégia de organização de nosso movimento (Ademar Bogo, dirigente do MST).

No caderno de princípios da educação no MST os vínculos da educação com o processo político de transformação social também é evidente, pois “trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, Caderno de Educação nº 8, 1996, p.06). Vê-se então que o entendimento e os objetivos atribuídos à educação são inseparáveis do sentido do próprio MST. Como apontou Caldart (2004, p. 400), os princípios pelos quais se pauta a educação não são “da educação”, mas do Movimento.

A concepção de escola do Movimento se liga à concepção de formação do MST desenvolvidos no capítulo 3. A escola não será por excelência “um lugar da palavra”, mas “de ação”, não da passividade, mas da atividade do educando. Nesse sentido propõe-se

desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimentos e

experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade (MST, 1991).

A escola é vista como um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente. Assim, ela não é um lugar de “aprendizagem apenas teórica” (MST 1995a -5 a 8), mas lugar de “estudo e trabalho” (MST, 1991 n.18). A escola deve se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a “consciência e a capacidade de ação”, desde os interesses dos trabalhadores. A organização coletiva também possui na proposta analisada um valor educativo fundamental, pois é ela que permite superar a atual forma de sociedade e é capaz de gerar a consciência de classe. “Deve educar para a criação do novo em sua complexidade”. É isto que ensaia a proposta do MST ao propor o trabalho como base do processo educativo, a organização coletiva (inclusive estudantil) como um pilar fundamental da escola e ainda a formação integral e complexa do ser humano, não apenas cognitiva.

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que a promova, em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas: de efetiva democracia e participação, solidariedade, autonomia. Entende-se, portanto, que os sujeitos que compõem a escola – educandos, educadores, comunidade - deverão ser ativos em fazê-la. A escola não pode ser imutável, com uma estrutura fechada dada pelo Estado, pelo diretor ou pelos professores. Portanto, na escola idealizada pelo MST existem diversos espaços de gestão ou instâncias de debate e decisão voltados aos diferentes sujeitos. Os mais conhecidos são a auto-organização dos educandos e os coletivos de educadores. A participação da comunidade na escola também é enfatizada e ocorre mais fortemente nos conselhos escolares, nas lutas relacionadas à escola, no planejamento anual e atividades pontuais (MST, 1999).

Por isso, para o MST, o espaço sala de aula não pode ser o único existente na escola. Serão criados diversos tempos educativos que visam a uma ação planejada da escola nas diversas dimensões de que se compõe o ser humano. Os tempos mais visados são, além do tempo-aula, o trabalho, a oficina, o esporte e lazer, o estudo ou leitura e a gestão (coletivos pedagógicos, auto-organização dos educandos...) (MST, 1999). “A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar

teoria e prática, através da apropriação/produção de conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores” (MST, 2006, p. 9). Como desenvolvemos acima, neste capítulo, é possível perceber aproximações da concepção de escola formulada pelo MST com a experiência russa e com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, concepção essa ancorada portanto em experiência educacionais profundamente ligadas a processos de luta e transformação social. Nesse âmbito, como uma proposta transformadora, dela emerge sua potencialidade e suas particularidades, mas também algumas de suas limitações e contradições que temos apontado. Passemos a identificar agora o sentido da escola para o MST nas teses e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica de teses cujo foco de estudo é a escola no MST teve como um de seus pontos de observação a identificação do papel que os autores atribuem à escola no MST ou que os autores identificam como atribuído pelo MST e os sem terra ao espaço escolar. Vejamos o que é indicado.

Para Caldart (2004), há duas tarefas da escola no interior do MST: a) construção histórica do valor do estudo na formação do Sem Terra, compreendendo que o estudo tem sua ênfase mas não exclusividade na produção do conhecimento. Um lugar de unir teoria e prática e; b) cuidado das novas gerações e da infância Sem Terra. No MST as crianças são convocadas a participar, tornando-se ativas na construção do Movimento. Há um grande potencial educativo na participação das crianças no Movimento. A autora indica ainda que nos assentamentos a escola desempenha o importante papel de enraizamento das novas gerações. A escola deve ajudar na formação da identidade Sem Terra e deve inspirar-se no próprio Movimento.

Para Machado (2003), há necessidade objetiva de escola para as crianças, uma vez que ela atua na formação de militantes, no ensino de conteúdos básicos, no desenvolvimento da autonomia, auto-estima, formação para o trabalho e na omnilateralidade.

Floresta (2006) estudou a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ligada ao MST, e identificou seu papel na formação de militantes e quadros dirigentes, difundindo a teoria, o método de organização e a formação popular. O objetivo declarado da escola (ENFF) é uma educação política, no intuito de orientar a prática política dos integrantes do Movimento para a conquista da hegemonia, ou seja, capacitá-los para exercer o controle do poder e da sociedade visando à libertação dos trabalhadores e de todos os homens do domínio do sistema capitalista, na criação de uma nova ordem social, com relações

justas e capazes de desenvolver a formação humana com base na cooperação e na omnilateralidade.

Em Araújo (2007), a escola deve ensinar conhecimentos úteis à transformação e ligados à realidade concreta, mas não apenas conhecimentos ligados à realidade imediata ou exclusivamente políticos, como também técnicos e com aprofundamento teórico. À escola também cabe a formação de militantes, a motivação para as lutas, ligando-se concretamente a elas. Igualmente deve dedicar-se à formação omnilateral e não apenas intelectual, à formação ética e aos valores defendidos pelo MST. Para Araújo, o acesso à escola é uma premissa básica para facilitar a formação político-ideológica.

Da tese de Camini (2009) depreende-se que a escola precisa abrir-se à luta do MST, formando para a atualidade (no sentido formulado por Pistrak), para a luta da Reforma Agrária, o que pode se dar por meio da formação de militantes, da formação para a ação, desenvolvendo autonomia em seus sujeitos e aprofundando o conhecimento dessa realidade. No caso específico da Escola Itinerante estudada pela autora, esta tem também o papel de viabilizar o prosseguimento da luta. Camini arrola diversas razões de existência da Escola Itinerante nos acampamentos, que podem ser assim sintetizados: acesso à escola; aumento da resistência da classe trabalhadora; formação de lutadores, da identidade camponesa e permanência no campo; acesso ao conhecimento; vitalidade ao acampamento, elevando seu nível de organicidade e capacidade de crítica; adequação à dinâmica dos acampamentos, adaptando o processo pedagógico; resgate de valores para a formação de novos sujeitos sociais.

D'agostin (2009) afirma que, neste momento histórico, a educação do MST cumpre importante função de esclarecimento e formação política dos seus militantes. Do conjunto da tese, depreende-se que a função atribuída é fundamentalmente contribuir para a luta de classes, com a formação política, ideológica e um pensamento científico rigoroso que permitam a esses militantes compreender a realidade e melhor agir para transformá-la.

Garcia (2009), estudando especificamente uma escola de assentamento no RS, conclui que o papel atribuído à escola da parte de pais, professores e alunos não está claro. A autora identificou que a escola é para os pais a “espinha dorsal” para o futuro de seus filhos. “Os pais dão à escola o poder de determinar a vida das suas crianças e jovens. O que está por trás dessa preocupação? O que está ausente na vida do sem-terra que o conduz a ter na escola a única alternativa de vida melhor para seus filhos?” (p. 101). Para Garcia, tal importância

atribuída à escola desconsidera que são os determinantes produzidos e reproduzidos pelo capitalismo que cada vez mais aniquilam as alternativas de vida da classe trabalhadora. Para essa autora, houve um corte epistemológico na teoria do Movimento no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 que provocou mudanças no papel atribuído à escola. Num primeiro momento, avalia, ligava-se mais à formação para a luta de classes, para o trabalho e ao conhecimento elaborado, enquanto que, no referido período, passou a vincular-se à formação de valores, da cultura e da identidade Sem Terra.

Passemos agora a identificar o sentido ou papel atribuído a escola pelos membros do MST, com base nas entrevistas.

Para Edgar Koling, a escola ajuda na formação de militantes. Os militantes que por ela passaram, ganharam uma qualidade muito superior aos demais, possuem maior capacidade de elaboração, maior profundidade, pois a escola introduz ao pensamento científico, elaborado, a noções de base. Ela forma o raciocínio pela sistemática, pela repetição e rotina e conduz a estabelecer relações. A escola também contribui para o desvelamento, permitindo ver a realidade com profundidade, o oculto, através do conhecimento acumulado e da crítica.

A escola e o próprio setor aprenderam mais recentemente, têm a capacidade de desenvolver raciocínio, até neurológico, pela rotina, pela repetição, pelo que é de sistemático, pelo que é digamos de cobrança, de que outros processos da luta, outros processos de educação popular, não dão conta. Então, eu acho que no conjunto do movimento, por um tempo nós achávamos que formar lideranças em cursos de algumas semanas era o suficiente, e aos poucos, cada vez mais, a gente vai se dando conta de como o fato de passar por um curso formal, que seria a escola, ela tem um poder não só de alargar os conhecimentos, mas uma capacidade de desenvolver uma intervenção lógica, de organizar o raciocínio, o fato de você escrever e colocar pontos e fazer um raciocínio articulado, ademais de vincular conhecimentos de diferentes naturezas (Edgar Koling, setor de educação do MST).

Outra entrevistada, Isabel Grein, também entende que a escola deve contribuir com a luta do MST, estar em sintonia com o projeto do Movimento. “Quando nós isolamos a escola dentro do conjunto, nós matamos sua força revolucionária... ela continua dando aula, continua

ensinando a ler e escrever, mas nós matamos a força revolucionária”. A escola precisa trazer os problemas que a comunidade enfrenta e tratá-los. Deve ainda promover o desenvolvimento cultural dos sem terra, o gosto pela leitura e pelo conhecimento.

Roseli Caldart, em entrevista argumenta que se deve esperar da escola a atuação na dimensão do estudo. “É preciso que as pessoas entendam a realidade para poder tomar decisões sobre a continuidade da luta”. Espera-se da escola que ela ajude a pessoa a entender a realidade em que se encontra e, portanto, possa nela intervir. A escola dá ferramentas para isso.

Para Ademar Bogo,

A escola tem um papel importante, na medida em que sua proposta pedagógica contribua com as mudanças sociais. Ela não é o sujeito transformador, mas faz parte. É nela que conseguimos desenvolver o básico do conhecimento, apreender os detalhes da linguagem, técnicas de leitura e de escrita para interpretar e elaborar corretamente textos, e por fim, um espaço de formação do ser social e da consciência social. Ela deve estar inserida no projeto político de transformação e refletir este processo para torná-lo consciência nos sujeitos desta transformação.

Ainda, para Bogo, a escola deve reconhecer a capacidade educadora do ambiente, ser coerente com o vir a ser socialista, aberta a novos métodos e necessidades da época; ser exigente e terna, promover o estudo, a disciplina e o trabalho; promover a relação do indivíduo com a coletividade e a universalidade, auxiliar os jovens a permanecerem no assentamento, ser simples, culta e prática.

Já Gildete Morozini aponta duas situações distintas e complementares. “Acho que no conjunto se dá pouca importância à escola, se vê pouco a escola. Muitos assentados e dirigentes ainda não se preocupam com o que está acontecendo lá, geralmente fica só o setor”. Por outro lado, inversamente, exige-se que a escola dê conta de muitas coisas, “mas a escola não consegue”. “Eu percebo isso de alguns dirigentes, eles querem que a escola agüente tudo, de formar a pessoa, que se envolva no assentamento, mas tem ficado muito na mão do educador”.

Os depoimentos e estudos sintetizados acima possuem ricos elementos para entender o papel e sentido da escola no MST. Há diversidade nas questões apontadas, ênfases, mas muitas questões se

repetem e não deixam de conter unidade entre si, no sentido de a escola contribuir com o projeto do Movimento. Na sequência abstraímos o conjunto dos elementos apontados, considerando-se ainda os documentos analisados, indicando eixos que em nosso entender são o horizonte e o sentido da escola no MST.

Em sentido amplo, como aqui indicamos, podemos dizer que, para o MST, o sentido da escola é contribuir com a transformação social, isto é, a escola deve ser ocupada e transformada, colocando-a em sintonia com o processo de mudança em que o MST se situa. Deve estar articulada às lutas do Movimento Social e não à parte das questões que o envolvem. A articulação da escola à luta do MST, na busca pela transformação social está evidente no conjunto dos documentos analisados, assim como explicitada nas entrevistas e reconhecida implícita ou explicitamente pelas teses analisadas. É o sentido mais amplo que emana do conjunto das proposições sobre escola no Movimento, ao mesmo tempo o que as unifica e dá direção.

Educar para a transformação social: esta é uma delimitação objetiva, porém ampla. Dá um horizonte claro: a escola não é neutra quanto aos processos de luta social, todavia, como fará para vincular-se a eles? Coloca-se assim, um campo de possibilidades (e restrições), acerca de como a escola fará para estabelecer tal objetivo. Esse sentido, concreto e amplo, atribuído à escola, por sua radicalidade, possui implicações no conteúdo e na forma escolar.

Em nosso entendimento, as diversas funções e papéis atribuídos à escola pelos entrevistados, pelos documentos analisados e pelas teses estudadas, podem ser sintetizadas em três eixos articuladores. Para a definição desses eixos nos valem de uma formulação do próprio MST datada de 1992, já reproduzida no capítulo 4, a qual aponta que “os três pilares fundamentais da escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor pela luta” (Boletim de Educação n.1, 1992, p. 2). O contexto que envolve o MST daquele período até agora mudou bastante, todavia esta síntese, entendida em sentido amplo, continua atual e pode nos inspirar para entender o sentido da escola para o MST hoje, sua potencialidade, limites e desafios. Buscaremos articular o conteúdo impresso na formulação de 1992 com a atualidade, tendo por base as fontes pesquisadas e a análise empreendida ao longo desta tese.

5.2.1 A formação para o trabalho

Nos documentos analisados, conforme indicamos no capítulo 4, o sentido da formação para o trabalho tem em vista aquele realizado diretamente no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades delas advindas, tendo como meta a edificação de uma base produtiva alternativa ao mercado capitalista nos assentamentos. O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pelo capital. A escola historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual é, portanto, por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas. “A escola é lugar de trabalho e estudo” e o “estudo deve ter por base o trabalho” (MST, 1991a). Também se observa o sentido de contribuir para a permanência da população no campo.

Retomemos Manacorda (2007) para quem a união trabalho educação em Marx pressupõe a apropriação pelos trabalhadores das ciências e da técnica que é base dos processos produtivos, opondo-se à fragmentação teoria e prática, bem como pressupõe a educação politécnica que se opõe a extrema parcialização da atividade humana imposta pela fábrica capitalista. É da concepção da relação trabalho/educação que emerge a possibilidade de formação onilateral. Como vimos no capítulo 1, na perspectiva marxista, o trabalho como base da educação não oculta ou anula a formação intelectual, artística, lúdica, corporal, antes é base para seu pleno desenvolvimento. A unidade entre saber e fazer é a base da educação omnilateral, do desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas hoje sufocadas.

Pistrak (2000) entende o trabalho como atividade fundamental da vida humana. Manifestando-se contra um dos conceitos básicos da escola capitalista segundo o qual esta prepara para a vida, para o futuro, entende que a criança e o adolescente não estão sendo preparados para a vida, mas já vivem uma vida verdadeira. Com base nesses pressupostos compreende que o trabalho deve estar presente na escola. Para Pistrak, entretanto, não é qualquer trabalho, o puro gasto de energia muscular, o trabalho simbólico, mas o trabalho socialmente útil, real, expressão das relações entre os homens. O pedagogo russo aponta que o trabalho também está presente na escola burguesa, mas de modo fragmentado, desorganizado e sem unidade, o que torna impossível perceber sua ligação com a ciência. Para Rossi (1981), Pistrak também se opõe à visão romântica presente entre alguns socialistas de que o trabalho em si mesmo geraria amor pelo trabalho, quando as conexões deste com a

ciência seriam eventuais ou inexistentes. Em sua experiência educacional faz uso de diferentes trabalhos como o doméstico, o agrícola e o industrial, mas não os utiliza apenas como instrumento pedagógico, e sim também como conteúdo, como base da vida. Ele tem em vista a superação da dicotomia teoria e prática na escola, e a busca do entendimento da atualidade. A atualidade em Pistrak, segundo Rossi (1981), “não é apenas uma dimensão de tempo, mas a complexa totalidade de fenômenos sociais, políticos e econômicos” (p. 27). Daí haver, conforme Rossi, uma relação dialética entre trabalho e atualidade na obra de Pistrak. “O trabalho industrial, nesse sentido, seria o mais real, aquele que revela as relações sociais de produção mais desenvolvida como uma expressão da atualidade” (p. 38). A intenção de Pistrak não é perceber apenas os aspectos técnicos que possui a fábrica, mas “suas grandes e complexas ligações com o mundo” (ROSSI, p. 45). O trabalho então está na base dos conteúdos do ensino e na auto-organização dos estudantes.

Nos documentos do setor de educação do MST até 1996, em especial no Boletim n. 4, Escola, Trabalho e Cooperação (MST, 1994), há maior aproximação com a concepção marxista do trabalho, entendendo-o como base da educação e em sua dimensão contraditória na sociedade capitalista. Também compreende-se que o trabalho na escola como base do processo educativo e de ensino é potencialmente transformador da estrutura escolar assentada na fragmentação do conhecimento, em seu descolamento da realidade e na divisão entre trabalho manual e intelectual. Entretanto, percebe-se no conjunto dos documentos o acento no trabalho do campo e dos assentamentos e às necessidades imediatas de formação para o trabalho demandadas pelo MST. Possivelmente tal foco deve-se à escola dos anos iniciais do movimento, nível de ensino que os cadernos e boletins de educação da época tinham em vista e também do espaço concreto a que se voltavam. Em alguns momentos, porém, essa delimitação parece resultar numa percepção um tanto restrita de trabalho que a proposta educativa do MST tem em vista, seja estabelecendo de forma frágil os vínculos do trabalho do campo com a totalidade do trabalho social, marcadamente industrial e capitalista, inclusive nos assentamentos, seja pouco percebendo esse trabalho como síntese e produto histórico.

A noção de camponato difundida pelo Movimento e a Educação do Campo reforçam uma mistificação do trabalho e da cultura camponesa que corrobora a percepção do trabalho de maneira imediata e idealizada, questões apontadas por García (2009), e também identificadas no capítulo 3. Em nossa dissertação (DALMAGRO, 2002)

em que discutimos o trabalho na educação do MST, evidenciamos o que chamamos de ideologia do trabalho nesse movimento, tendendo a ser visto como essencialmente bom. Ainda que em alguns documentos exista a percepção do trabalho explorado e desumanizador no capitalismo, é forte a percepção do trabalho como dignificador, “todo trabalho educa”. Essa concepção também informa a escola e muitas vezes o trabalho ali realizado atem-se aos limites questionados por Pistrak (2000) de puro gasto de energia.

Essas concepções subjazem ao trabalho educacional nas escolas, em geral acompanhadas de uma frágil sustentação teórica das atividades que realizam. As pesquisas de Machado (2003), Araújo (2007) e Garcia (2009) que tomam por base escolas distintas, têm em comum a indicação de que o trabalho na instituição encontra-se desarticulado, consistindo em ações aleatórias, “cumprimento de tarefas”, e que a relação entre o trabalho manual e intelectual é frágil, assim como o entendimento do trabalho em seu sentido ontológico.

Mesmo na primeira metade dos anos 1990 quando se buscou a construção da escola do assentamento como escola do Trabalho (MST, 1994) o entendimento do trabalho como base da educação não chegava às escolas e consistia muito mais em um “fazer” desprovido de relação com os conhecimentos desenvolvidos em sala ou mesmo com uma concepção educativa de fundo. Este problema era identificado em 1993.

De modo geral o mundo da produção passa ao largo da escola, sem encontrar as portas de entrada. (...) Mesmo nas inúmeras experiências onde as crianças trabalham na escola, só raras vezes este trabalho chega a servir de engate ao conhecimento científico do mundo da produção (...) Na maioria das experiências os professores não têm claro os objetivos deste trabalho (FUNDEP, 1993).

Nos documentos escritos a partir dos anos 2000 (especialmente MST 2001a e 2006) e selecionados para análise, não há mais o aprofundamento do trabalho como base da educação. Esta é atribuída à Pedagogia do MST, ao modo de vida no campo, a seus sujeitos, sua cultura e tempos de vida. O trabalho em sentido ontológico e base da proposta educacional do MST perde força, e passa a ser debatido nos documentos mais na dimensão da educação profissional, e de atividades que já não conseguem articular a totalidade da educação escolar. Há então uma mudança de concepção da base educativa ou uma confusão teórica, como se vê abaixo.

Como compreender então a relação trabalho-educação em nossa trajetória de concepção de escola? Há uma relativização da centralidade do trabalho ou há um alargamento da concepção de trabalho? Parece difícil denominar nossa concepção de escola hoje em Escola do trabalho. Como lidar com as dimensões da luta social, da cultura em relação à Escola do trabalho? Estas dimensões não ficariam diluídas? O trabalho pode levar mais a adaptação, ao passo que a luta é por essência subversiva, então, a luta é essencial para o MST e nosso projeto, de modo que parece uma redução pensarmos em termos de Escola do Trabalho. O debate acerca da Pedagogia do MST já trouxe forte outras dimensões da vida, da existência, que, mesmo estando em relação com o trabalho, são esferas próprias (MST, 2007a, p. 6).

Ao tomar por base a existência, a cultura e a identidade Sem Terra e camponesa, ocorre um enfraquecimento da perspectiva de classe trabalhadora (do campo e da cidade e da qual o sem terra é parte) na proposta educacional do MST, fragilizando seu sentido radicalmente transformador. Nosso entendimento do trabalho em sentido ontológico aponta a necessidade de identificá-lo como base da luta social (inclusa a do MST), da cultura e da identidade em suas múltiplas manifestações. É a realização do trabalho sob novas bases que efetivamente permite pensarmos em uma transformação social substancial e a constituição de novos sujeitos sociais e suas identidades. Essa mudança na formulação teórica do setor de educação, em nosso entendimento e como buscamos demonstrar no capítulo anterior, é de uma forma ou outra percebida pelo MST que busca reafirmar pressupostos básicos para a escola, movimento também refletido internamente no setor de educação. Nesse sentido entendemos como fundamental retomar a base materialista histórica da educação no MST, recolocando o trabalho em sentido histórico e concreto como base da educação escolar, unificador da teoria-prática e patamar da formação onilateral.

Em relação à formação para o trabalho, entendemos como fundamental que a escola conheça e problematize as formas existentes de produção, desde as artesanais e manuais até as mais complexas e de ponta. É preciso analisar o sentido em que elas se colocam e sob o que se sustentam, avançando no intento de dominar a tecnologia e a ciência embutidas nos processos produtivos, seja para incorporá-las ou rejeitá-las. É necessário estar atento às formas novas de produção que vão

surgindo como a cooperação e a agroecologia, estudando-as em suas várias dimensões: econômicas, sociais, técnicas e científicas. A escola, queira ou não, formará para algum padrão produtivo; o que o MST propõe é que auxilie na superação da forma de produção capitalista e artesanal, rumo à produção e socialização coletiva da riqueza. Isso não é fácil, nem cabe unicamente ao MST e nem à escola, mas estes não são isentos de uma contribuição nessa direção. Entendemos que a escola auxilia nessa tarefa quando problematiza e conhece em profundidade os processos produtivos nos seus diversos aspectos, quando busca a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e evita a inferiorização do trabalho do campo. Também se pode questionar até que ponto o trabalho do campo é essencialmente diferente do da cidade. Conforme a literatura crítica indica, são crescentemente aproximativos, preservando entretanto algumas diferenças. Em nosso ponto de vista a escola não pode ater-se estritamente à formação para o trabalho no campo, de outro lado, se ela for às bases dessa forma de trabalho verá que ela guarda muitas relações com o trabalho urbano e industrial.

5.2.2 O conhecimento elaborado e a ciência

O segundo pilar da escola do MST, o acesso ao conhecimento elaborado e científico ou mesmo a produção de novos conhecimentos em certas passagens dos documentos analisados é tido como de grande importância. A ciência ou o conteúdo não são vistos como tendo um fim em si mesmos, trabalhados de forma desconectada da realidade, fragmentados e “puros”. Eles são instrumentos imprescindíveis na compreensão e transformação da realidade. “A teoria deve auxiliar a transformar a realidade”, estabelecendo-se assim um movimento “prática-teoria-prática” (MST, 1991, n.18), conforme já salientamos aqui. Entretanto, a escola não deve ensinar apenas a realidade local, mas também a geral, “não só o que está à volta, mas as questões gerais da humanidade” (idem: *ibidem*). Ou seja, o ensino deve “partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. “Não estamos de forma nenhuma ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência. Muito ao contrário, estamos é colocando os conteúdos no seu verdadeiro lugar como instrumentos para construção do conhecimento da realidade” (MST, 1992a, p. 61). Vemos então que a ciência é indispensável para o estudo da realidade e para a atuação nela. A ação só poderá ser revolucionária se captar corretamente a realidade. A ciência, o conhecimento por si mesmo não mudam o mundo, é preciso

de ação, mas a ação isenta de conhecimento profundo e amplo é menos eficaz.

É nesse sentido que o MST propõe a superação do pensar espontâneo, do senso comum, em direção ao pensamento elaborado, científico. Mas para atingir esse patamar do pensamento científico como proposto pelo MST, é preciso que a escola desenvolva os diversos instrumentos que possibilitarão alcançá-lo. Daí a importância da aprendizagem da leitura e escrita, das contas e de tantos outros conhecimentos básicos que a escola, na perspectiva dos trabalhadores, deve ensinar.

Saviani (1999), nessa direção aponta que a transmissão de conteúdos significativos, relevantes é fundamental, “justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (p. 66). Para ele, “a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos [por exemplo da escola tradicional], em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (p. 74). Ou seja, se os conhecimentos elaborados são relevantes, de igual importância é que eles não sejam ministrados de maneira fragmentada, descolados da realidade concreta em que vivemos.

Em outras passagens dos documentos analisados é possível encontrar uma supervalorização da prática e certa redução da teoria à sua utilidade prática, imediatamente ligada ao fazer, como no Caderno de Formação n.18, (MST, 1991), quando, ao indicar que a escola não é um lugar apenas de teorias, acaba por indicar que ela deve “ensinar pela prática, ensinar a fazer, fazendo” (p.32), ou para “todo o ensino partindo da prática” (p. 35). E ainda “a escola do MST não parte do conteúdo, parte da experiência vivida pelas crianças” (MST, 1991, p.35). Já indicamos que essas expressões estão ancoradas na Educação Popular e na Pedagogia da Prática. Vimos, porém, que nos complexos a definição do tema do estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Quanto ao aprender pela prática, entendemos que este pode ser um recurso educacional, mas não seu método fundamental que expressa uma “nostalgia da formação artesanal” (RUGIU, 1998, p.11), incapaz de dar conta da formação para a sociedade atual e para sua superação. O “aprender a fazer fazendo” que tem sua expressão pedagógica maior em Dewey com o pragmatismo, e tão apregoado pelas modernas pedagogias liberais, caracteriza-se pelo menosprezo à teoria, mas não deixa de estar imbuído de uma teoria, seja de retorno ao passado, seja de manutenção da ordem vigente.

Nos documentos mais recentes, do setor de educação (especialmente MST, 1999 e 2001a) a escola, como espaço de acesso ao conhecimento acumulado e ao pensamento científico, é tratada de maneira mais frágil, aligeirada. Fala-se da importância do estudo, dos livros, do gosto de estudar, o que é importante, mas sem maior aprofundamento. Há menor utilização de termos como ensino, vínculo da realidade local com a geral, passando a prevalecer a noção de produção do conhecimento na escola. Duarte (2007) aponta para as diferenças entre ensino e pesquisa, socialização e produção do conhecimento como fundamentais para não incorrer numa relativização do conhecimento elaborado. Para o autor, a escola deve proporcionar o acesso ao conhecimento acumulado, sem o qual a produção de conhecimento novo não é possível.

Diante dessa realidade, observamos a ênfase no estudo das questões relacionadas ao MST com base na da Pedagogia do Movimento, como algo positivo, mas também como preocupação. O estudo das questões relativas ao MST sem dúvida é importante, mas absolutamente insuficiente. No que se refere ao papel da escola no trabalho com o conhecimento sistematizado e o acesso à ciência, podemos concluir que os documentos até 1996 expressavam com maior clareza a importância desse papel, o que precisa ser retomado e aprofundado como condição essencial para que a escola efetivamente contribua com os trabalhadores no domínio de instrumentos de produção e transformação social.

Essa questão também aparece como uma grande limitação nas experiências de escolas ligadas ao MST. A superação do conhecimento fragmentado, morto é difundida nos documentos do MST, e posta em discussão nos espaços de formação de professores e uma busca entre as escolas com maior proximidade ao Movimento. Entretanto, as conquistas nesse aspecto estão longe de atingir um ponto satisfatório, antes se constituindo um problema, uma barreira para implementação da proposta educativa do MST. As fontes utilizadas nesta pesquisa oferecem uma caracterização do estágio em que se encontram muitas escolas.

A questão de como tem se conduzido o trabalho escolar para superar o ensino tradicional aparece identificado como um limite já no Caderno de Educação n. 8, Princípios da Educação no MST (1996), quando ao tratar do princípio pedagógico “A realidade como base na produção do conhecimento”, inicia alertando dos problemas decorrentes de interpretações equivocadas desse princípio. “Em algumas práticas temos simplificado demais o entendimento do que seja esta tal

realidade” (MST, 1996, p. 13). É o que mostra, por exemplo, D’agostin (2009):

outro aspecto fundante da proposta educacional do MST, que é tratado de forma coerente nas produções, mas muitas vezes entendido de forma simplificada, é a categoria realidade, que por falta de informações e instrumentos de pensamento capaz de apreender a realidade concreta, em alguns momentos pode ser entendida como cotidiano (o dia-a-dia), ou seja, somente no plano imediato, porque é mais fácil e simples de ser reconhecido (p. 121)

Em outros documentos como MST 2008b, também evidencia-se a preocupação com a função da escola no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente, não deixando de revelar que esta é uma questão que tem sido descuidada.

Temos avançado bastante em pensar a relação entre escola e movimento social, extraíndo lições para alterações na forma organizativa da escola. Talvez tenha sido onde mais avançamos, ainda que nos falte um salto de qualidade na sua implementação, em muitos lugares. Conseguimos colocar dentro da escola alguns de nossos princípios organizativos e também algumas heranças que temos das práticas de educação popular. Mas temos descuidado das questões mais particulares do trabalho pedagógico escolar, dos conteúdos de ensino que veicula, das questões do que aprender, de como ensinar, e mais amplamente de como a escola deve trabalhar com o conhecimento: que conhecimento, que formas de apropriação e de produção de conhecimento. Nesse sentido temos aproveitado pouco a potencialidade da escola na dimensão que talvez seja sua tarefa mais específica (MST, 2008b, p. 6).

O trabalho escolar com o conhecimento também é apontado, pelos coordenadores do setor de educação entrevistados, como uma das dificuldades enfrentadas nas escolas. Para Edgar Kolling, este é “um ponto fraco”; para Rubneusa Leandro, revela que a proposta do MST entrou pouco nas escolas, sendo necessário subsidiar os professores e criar coletivos de acompanhamento. Para Gildete Morozini,

Uma dificuldade que tem são os temas geradores, de articular os temas com o conteúdo. Muitos educadores têm dificuldade de ver o todo, alguns

são apegados ao livro didático. A gente fala que o nosso projeto é crítico, é participativo, mas ainda temos dificuldade de articular os temas da realidade com os conteúdos, de trabalhar um conteúdo mais elaborado (...) não ficar no superficial.

Camini (2009), estudando como a atualidade (com base em Pistrak) adentra nas Escolas Itinerantes, traz diversos e belos exemplos de como a realidade social dos acampamentos “invade” a escola, quando esta já não pode mais ser-lhe indiferente: a escola tratando dos despejos, marchas, desapropriações, violência policial, direitos humanos, reforma agrária, etc. Todavia, nos chama a atenção que tal realidade social, ao adentrar na escola e tornar-se conteúdo escolar, dificilmente consegue ser articulada a outros conhecimentos que inclusive melhor possibilitariam o entendimento do assunto/tema em questão. Muitos desses conhecimentos encontram-se presentes nos livros didáticos e possivelmente serão abordados em algum momento, mas já sem conexão com a realidade viva. A realidade social não consegue assim entranhar os poros da escola, sendo ainda tratada como uma coisa a parte, “como uma coisa do MST”, depois vem “a aula de verdade”, como as vezes as crianças denominam⁶¹. Aqui nos situamos na dificuldade de refazer a escola por inteiro, isto é, imprimindo-lhe uma nova forma e conteúdo articuladamente.

Do conjunto de relatos a que tivemos acesso e que se encontram sistematizados nos Cadernos da Escola Itinerante, especialmente os números 2 e 5 (respectivamente MST 2008c e MST 2010a), percebemos que o contexto que envolve o acampamento, o MST, tem força para entrar na escola mas na maior parte da vezes é tratado com ênfase apenas por seu prisma político, estabelecendo poucas relações com suas dimensões históricas, geográficas, etc. O relato de tais experiências demonstra que em geral não tem sido possível articular os temas da realidade com os conhecimentos escolares que dariam aporte para conhecê-los com mais profundidade. Daí que emana uma percepção da escola como apologética ao Movimento em vez de uma escola que, rica em conteúdos, é capaz de trazer novos aportes para os estudantes compreenderem e se posicionarem. Em nosso entendimento esse contexto leva a uma redução do conceito de prática social, vinculando-o estritamente à esfera da política (ideologia), e com dificuldades de

61

Relato obtido de educadores dessas escolas nas Oficinas de Sistematização das Escolas Itinerantes do MST-PR no período compreendido entre fevereiro de 2008 e fevereiro de 2010.

perceber seu entranhamento no mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da esfera jurídica, etc.

A limitação no trabalho com o conhecimento elaborado também é identificada na maior parte das teses analisadas. Machado (2003) identificou que a fragmentação do conhecimento ainda é forte, sendo necessário ampliar o domínio do professor (no caso da escola primária) sobre cada área para que estejam mais seguros para a interdisciplinaridade. Também vê como necessário ampliar a compreensão do método dialético para superar a fragmentação do saber e do trabalho pedagógico (p. 308). Percebe ainda a “necessidade de ‘prever’ com certa antecedência as situações de estudo, fazer melhor articulação entre os conteúdos programáticos e os assuntos do Movimento” (p. 260).

Araújo (2007) também observou que os conteúdos trabalhados se encontram desvinculados dos sujeitos e suas práticas sociais. A autora observou em alguns momentos um

sentido pragmatista, utilitário dos conhecimentos trabalhados; entretanto, esse utilitarismo imediato tinha como finalidade conhecer para atender à coletividade. Desse modo, observou-se que o acesso ao conhecimento se apresentou como conquista de direitos, preparação para o mundo do trabalho, propósito de compreensão e transformação da realidade imediata, por outro lado, ainda percebe-se que falta vislumbrar o acesso ao conhecimento como elemento necessário à construção do horizonte histórico-socialista (p. 305).

O estudo de Garcia (2009) observou que os alunos de assentamento falam, se expõem, possuem opiniões formadas, destacam-se nos assuntos de política, mas apresentam dificuldades em disciplinas como a Matemática e o Português, quando comparados com outros alunos. (p. 98).

Por sua vez, Camini (2009) avalia que

as crianças têm um conteúdo social latente para levar para a escola, dada a relação estreita entre seu cotidiano e a escola. O limite, porém, reside na condição real e capacidade do educador em problematizar e transformar esta realidade em conteúdos escolares, fazendo relações com processos mais complexos do conhecimento historicamente acumulado, gerando novos conhecimentos. Olhar os fatos/problemas de

forma imediatista e superficial, sem questionar e buscar elementos que subsidiem sua solução, não condiz com a escola que queremos construir (p. 220).

Esses elementos condizem com as observações que realizamos ao longo de nosso trabalho com diversas unidades escolares nos assentamentos e acampamentos do MST em Santa Catarina. O conjunto das fontes utilizadas (teses, entrevistas, encontros de formação e documentos) nos permite indicar que: 1) a pedagogia tradicional, centrada no professor e no livro didático, baseada em conteúdos estanques e abstratos e na nota, é predominante em muitas escolas, especialmente nos assentamentos; 2) nas experiências mais ligadas ao MST em que se busca superar a escola tradicional, introduzindo-se temas geradores ou afins, a relação destes com o “conhecimento escolar” ou disciplinar é bastante precária. A ligação entre temas da realidade e conhecimento elaborado é realizada de forma pontual e superficial, às vezes com predomínio da “conversa” sobre o tema escolhido, a emissão de juízos de valor e a quase total ausência de conhecimentos sistematizados. Em algumas situações a aula pode ser dividida em dois momentos: aquele em que se debate o tema escolhido e outro em que se aborda o conhecimento elaborado e científico, todavia os dois momentos possuem precárias relações entre si. Nesses casos não podemos falar de “tema gerador”, mas de um “tema” que, uma vez comentado, emitidas as opiniões, “inicia a aula” que bem se encaixa nos moldes da escola tradicional; 3) As escolas que têm avançado mais, obtido um trabalho mais orgânico entre realidade e social e ciência, ainda carecem generalizar essa experiência para o conjunto da escola, da disciplina e dos professores. Observamos que esse êxito é alcançado em alguns períodos de tempo razoavelmente curtos e dificilmente envolvendo todas as matérias existentes na escola; 4) Tendência a privilegiar os aspectos políticos, sociais e econômicos do problema em questão, temas por excelência de atuação do MST. Maior domínio por parte dos professores militantes mais dispostos a desenvolver esses temas e, como consequência, maior integração desses conteúdos com o conhecimento crítico das referidas áreas. Mas observa-se que em boa parte dos casos a questão é tratada por um por um ângulo imediatista e restrito ao Movimento, quando deveria ser abordada também em suas relações mais amplas.

Souza (2006), em pesquisa com as escolas de assentamento do estado do Paraná verificou a ausência de conhecimentos elaborados na escola, e observou que estes são tratados desde uma visão valorativa.

Nas palavras da autora, “o conteúdo apareceu o tempo todo atrelado à palavra realidade, no entanto, parece explicitar um vazio de ‘conteúdo’ e uma dimensão valorativa-informativa no tratamento dos temas” (SOUZA, 2006, p. 120).

Já nas disciplinas da área de ciências naturais nosso trabalho nas escolas e nas atividades de formação⁶² verificou maior dificuldade de integração com o tema proposto ou a realidade social, mesmo nos aspectos ligados à produção agropecuária. Observou-se nessas áreas menor vinculação dos professores à luta do MST. Quando perguntamos aos professores (graduados) como sua disciplina poderia auxiliar a entender certo tema escolhido pelo grupo (exemplo água poluída), muitos responderam que não saberiam estabelecer essa relação. Nas disciplinas como Matemática, Artes e Língua Portuguesa o que se pôde observar foi maior facilidade de integração nos anos iniciais da educação fundamental, mas nos níveis de ensino mais avançados, que exigem maior especialização e aprofundamento do saber, tal ligação torna-se bastante difícil.

O quadro descrito acima em relação ao conhecimento elaborado na escola do MST traz presentes duas questões há muito em debate na área educacional: a necessidade de superação do conhecimento fragmentado e descolado do real e o papel da escola em possibilitar o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento sistematizado, à ciência.

Para dar mais sentido a essas questões, trazemos brevemente o debate sobre o conteúdo e a forma escolar. Um dos aspectos muito abordados nos documentos do MST, a forma escolar é um ponto forte no debate, ainda que deixe muito a desejar nas experiências concretas. Algumas das questões apontadas pelo MST que tem relação com a forma escolar são: a presença do trabalho na escola, a organização coletiva de educandos, educadores, os tempos educativos, a relação da escola com o MST e a comunidade (assentamentos e acampamentos), a avaliação, entre outros. Essas são questões importantes para impulsionar a transformação da escola burguesa, e sobre algumas delas retornaremos adiante. Situamos aqui que há nas elaborações do setor de educação do MST a preocupação constante em fazer a escola diferente da

⁶² Referimos-nos às atividades de formação de que participamos ao longo de nosso curso de doutorado, como o III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes (5 a 9 de maio de 2008), ao II Encontro de Educação Básica em áreas de assentamento de Reforma Agrária (21 a 25 de setembro de 2009), ambos realizados em Faxinal do Céu/PR, à formação continuada dos educadores da Reforma Agrária de Santa Catarina, realizada entre setembro de 2007 e dezembro de 2009 em Passos Maia/SC.

hegemônica não só apenas no que se refere aos conteúdos que veicula, mas na forma de organização do trabalho escolar e pedagógico. Para o MST, “a forma, forma”.

Já expomos no capítulo 2, apoiados em Freitas (2005), que a escola burguesa se assenta na ausência de trabalho material, na fragmentação do conhecimento e na gestão centralizada e verticalizada. Partindo desse entendimento, vemos como muito positivas as ações do MST que buscam romper esses pilares da escola hegemônica, consistindo, em nosso entendimento, em experimentos que permitem acumular elementos para a construção de novos parâmetros educacionais e escolares. Nossas observações apontam que, muitas vezes, a maneira como se entende e é realizada a aproximação da escola à comunidade e ao MST, os tempos educativos, o trabalho na escola, a avaliação, acabam por levar, contraditoriamente, à fragilização do acesso ao conhecimento acumulado. Essa inversão de efeito do que seria desejável ocorre por fatores vários, como limites de compreensão sobre as reais funções dos diferentes sujeitos na escola e das diferentes ações, dificuldades de infraestrutura física e pedagógica (exemplo, equipamentos adequados e profissionais capacitados para atuar em determinado tempo educativo), limitações do tempo escolar de quatro horas, entre outros. Poderíamos relacionar essa fragilização do papel da escola a outros problemas da macroestrutura educacional como à formação dos professores e às tendências liberais e pós-modernas que contribuem para minimizar as possibilidades de acesso das classes populares ao saber elaborado⁶³, questões que não deixam de se fazer notar no MST.

Historicamente, a unidade de construção de uma forma escolar distinta da escola verbalista, com a preservação do acesso ao conhecimento elaborado, não tem se mostrado fácil. As escolas ligadas ao MST que buscam superar a escola burguesa revelam que no atual contexto essa unidade é de extrema complexidade. A experiência soviética, conforme apontado por Freitas (2009), também mostra esse campo como espaço de dúvidas, contradições, mas um avanço necessário. No debate educacional brasileiro forma e conteúdo da/na escola são noções não consensuais mesmo entre autores do campo marxista.

Freitas (2005) destaca a importância de alterar a forma escolar, pois identifica que a atual serve ao capitalismo e foi por este construída.

⁶³ Sobre os papéis atribuídos à escola para os pobres no contexto neoliberal do governo FHC, ver Algebaile (2004).

O autor questiona a Pedagogia Histórico-Crítica, indicando que esta se propõe a mudar apenas os conteúdos ensinados na escola, tornando-os críticos, mas mantém inalterada a forma escolar burguesa, ignorando ou menosprezando seus efeitos na formação. Para Freitas, ao focar-se somente na importância do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento, esquece-se que o conjunto da escola educa. Um aspecto destacado na experiência russa e também por Freitas (2005) é a necessidade de romper com a escola verbalista, centrada na passividade do educando e em conteúdos abstratos. A escola precisa estar ligada à vida e para tanto deve articular o ensino de maneira orgânica ao trabalho real dos estudantes e a auto-organização. A sala de aula em sua estrutura atual perde a centralidade que possui na escola capitalista. O conhecimento tem por fim o entendimento da atualidade e a formação de sujeitos construtores do futuro.

Por sua vez, os autores ligados à Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999, 1997; Duarte, 2007) indicam que a escola deve partir da prática social e a ela retornar, portanto a escola deve se aproximar da vida concreta do educando, mas não pode ater-se à realidade imediata, ao universo cultural que o educando já possui. Assim, mostram-se críticos das perspectivas que enfatizam a realidade imediata, o cotidiano do educando, pelo risco que encerram em não ir além delas, o que esvaziaria o próprio sentido da escola. Os autores alinhados a essa perspectiva educacional mostram-se reticentes em relação à experiência soviética – que consideram próxima à Escola Nova, e críticos de Paulo Freire. Para eles, focar o método de ensino ativo e afins tem implicado em colocar em plano secundário o conhecimento elaborado. Saviani (2008) distingue duas perspectivas de educação contra-hegemônicas: uma, centrada no povo, em sua autonomia, enfatiza os processos educativos à margem do Estado. Para o autor, essa perspectiva ao tomar contato com a escola busca torná-la espaço das idéias populares. Já a segunda perspectiva, na qual inclui a Pedagogia Histórico- Crítica, centra-se na escola, e objetiva o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento acumulado.

Neste estudo partimos do entendimento de que ambas as perspectivas educacionais possuem indicações importantes, mas também riscos que se apresentam concretamente nas atuais circunstâncias históricas. Por um lado é inquestionável que a forma escolar é histórica e atende, nesta sociedade, aos interesses das classes dominantes, portanto, para outra sociedade uma nova forma e conteúdos escolares se fazem necessários, o que indica a validade da crítica à forma escolar. Entretanto, as experiências históricas que tiveram por foco alterar a

forma de organização escolar frequentemente têm ocasionado certa fragilização na socialização do saber elaborado, o que não invalida a crítica e suas experiências, apenas indica a dificuldade da articulação entre nova forma e conteúdo escolar nas atuais circunstâncias históricas, bem como a necessidade de avançar nesse sentido. Favoravelmente à Pedagogia Histórico-Crítica, concordamos que não tem sentido conceber uma escola que não vá além das aparências, do contexto imediato, já que com essas características a escola não teria razão de ser, entretanto, como enfatiza Freitas (2005 e 2009) e Pistrak (2000), não basta “criticizar” os conteúdos da escola, é preciso erguê-la sob um novo método coerente com os objetivos mais amplos da formação. Em outros termos, não são apenas os conteúdos escolares que ensinam, dessa forma, a própria estrutura da escola precisa ser modificada para atender a novos propósitos educacionais. O desafio então é a construção de uma nova unidade teórico-prática na escola, para o que diferentes contribuições educacionais podem ser somadas e confrontadas, articuladas pelo projeto histórico socialista.

A dificuldade de construção de uma nova unidade conteúdo-forma da escola precisa ser vista no contexto capitalista que possui um modelo escolar pré-determinado e oferece uma escola muito ruim à classe trabalhadora. Além do mais, a sociabilidade socialista que orienta esse debate, não está posta, portanto uma nova síntese da unidade conteúdo-forma da escola não pode emergir neste momento. O que hoje podemos fazer é questionar, experimentar, acumulando elementos para constituição de outra escola, ao mesmo tempo em que nos utilizamos e transformamos a escola atual para contribuir para a supressão da divisão da sociedade em classes. Refazer radicalmente conteúdo e forma escolar é refazer o sentido educativo de uma sociedade, é uma questão que envolve a mudança do complexo sistema educativo e para além dele, da totalidade social.

As contradições identificadas na experiência escolar do MST devem ser entendidas neste contexto de hegemonia da escola capitalista e das inúmeras limitações que ela nos coloca ao pensar uma nova escola. O aprofundamento teórico, aliado à luta radical do MST são condições imprescindíveis para a superação das limitações com que hoje nos deparamos.

5.2.3 A formação de militantes

É preciso distinguir, no propósito do MST de formação de militantes, o que se refere à escola de educação fundamental, onde se

encontram especialmente crianças e adolescentes e a escola de nível médio ou cursos superiores, especialmente os chamados cursos formais do MST, muitos deles profissionalizantes, cujos educandos jovens e adultos tornam o termo militante mais adequado. Entretanto, para o MST, a formação dos militantes pode e deve ter suas bases lançadas desde a infância, como atestam as mobilizações infantis⁶⁴. Na escola as expressões como “partir da realidade da criança” “conteúdos socialmente úteis”, “a escola funcionando como uma cooperativa”, “todos ao trabalho”, expressam um conteúdo político forte e indicam que a formação política deve ter suas bases lançadas desde a educação infantil.

Em sentido estrito, a formação de militantes compreende a formação para as tarefas da luta, tanto imediata quanto a longo prazo. Considera a diversidade de funções exigidas e a qualificação dos militantes de base até os quadros dirigentes. É educar para a ação revolucionária e para as diversas dimensões que ela exige. Nesse contexto, volta-se à formação de jovens e adultos. Vimos que os dois itens acima, a formação para o trabalho e o conhecimento científico já apontam nessa direção. Os três pilares estão, então, profundamente interligados. Poderíamos dizer que um bom militante no MST é aquele que conhece os desafios do trabalho no campo, busca compreender a realidade de modo profundo e possui valores e ações coerentes com o projeto do Movimento. Educar para a transformação social significa que a formação para o trabalho não pode ater-se ao mercado capitalista, mas a busca por superá-lo; conhecer cientificamente a realidade é fundamental para poder mudá-la. Então é educar também para a ação, não qualquer ação, mas uma ação planejada, coletiva, coerente e fundamentada.

Na proposta educacional do MST a auto-organização dos estudantes também se liga à formação de militantes, e mesmo mais amplamente, à formação para a apropriação crítica e ativa no mundo. Esta é uma questão recorrente nos documentos analisados (especialmente no Caderno de Educação n. 8 (MST, 2006) e 9 (MST,

⁶⁴ Sobre o horror que a sociedade atual demonstra à politização das crianças, quanto mais à sua participação nas atividades do MST, a fala de Görgen (2004) afirmando que isso não passa de moralismo e auto-defesa é definitiva. “O tema das crianças na marcha fora pautado pela Farsul do Senhor Sperotto. Logo em seguida a mídia proclamará as ‘preocupações’ pelas ‘pobres criancinhas’. ‘Preocupações’ que só aparecem estranhamente na hora de reprimir ou deslegitimar as ações do MST. No restante do tempo as ‘pobres criancinhas’ podem apodrecer nos acampamentos que nenhuma ‘alam sensível’ lembrará delas nem de seus choros nas madrugadas frias” (p. 90).

1999), mas de extrema complexidade para se efetivar. Dada a impossibilidade de devidamente tratar dessa questão nesta tese, recomendamos a leitura dos trabalhos de Bahniuk (2008) e Camini (2009) que mostram a dificuldade de alcançar esses objetivos nas Escolas Itinerantes. Para aprofundamento teórico do tema ver Pistrak (2000 e 2009) e Freitas (2005 e 2009). Registre-se, entretanto, a radicalidade da proposta do MST ao propor um tema de rara discussão nos debates educacionais, cuja base encontra-se na Pedagogia Socialista, mas de grande potencialidade para construção de novas formas educativas.

A formação de militantes visa também à formação ética e moral que diz respeito aos valores, às posturas, às relações humanas, tendo em vista a superação dos padrões burgueses de comportamento e de atividade e construção “de um novo homem e de uma nova mulher”. Destaca-se especialmente a cooperação, a solidariedade, o gosto de ser povo, a importância do estudo, do trabalho, e a beleza (BOGO, 1998). Frente a todas essas dimensões, não há como negar serem as pessoas uma totalidade, portanto a escola deve formá-las como seres integrais, daí os “tempos educativos” na proposta do Movimento que expressam a procura por organizar momentos específicos para desenvolver determinadas habilidades e mesmo dimensões humanas. O capitalismo acentua o trabalhador braçal, manual, diminuindo nossa capacidade de pensar; a escola tradicional acentua nossa formação cognitiva, mas de forma tão mecânica e fragmentada que não significa deixar-nos mais inteligentes. Ela nos enche de “conteúdos”, mas não quer dizer que aumente nossa compreensão de mundo. No MST e nas experiências socialistas, a escola deve nos formar como totalidade de múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, física, social, ética. Entretanto, para ligar com o que dissemos acima e evitar um problema frequente, é preciso dizer que essas dimensões devem ser trabalhadas na escola não de qualquer jeito, não no senso comum, pode-se até partir dele, mas desenvolvendo nossas potencialidades com base na cultura elaborada, na arte efetiva, no conhecimento erudito, clássico. Newton Duarte (2007) entende que a escola deve ir do cotidiano ao não cotidiano, isto é, avançar do senso comum em direção ao pensamento elaborado, filosófico, científico, artístico, social. Aí então, efetivamente, formará para a arte e não para sua banalização, a ética e não o moralismo, a afetividade e não o romantismo.

Reconhecemos a importância dos tempos educativos da proposta do MST que buscam romper a hegemonia da sala de aula da escola burguesa, a qual expressa a verticalidade e concentração de poder das

relações desta forma social e também o predomínio do ensino calcado na verbalização e memorização. Os tempos educativos têm por fim constituírem-se como um contraponto a esta forma/conteúdo escolar do capitalismo, ao mesmo tempo em que buscam desenvolver habilidades e dimensões humanas como o gosto pela leitura, o trabalho prático, o trabalho coletivo e os mutirões, habilidades artísticas diversas, entre outras. Entretanto, a organização escolar desses tempos é mais eficaz quando se articula com um projeto educacional que assume a formação omnilateral como meta e como base de organização da escola, conforme problematizamos acima. Mais ainda, quando o contexto mais amplo em que se insere a escola contém elementos de superação da fragmentação imposta ao homem. Estas são condições importantes pois a mera existência de tempos educativos diversos na escola podem ser fruto de perspectivas educacionais opostas à do MST. É preciso dar mais qualidade aos tempos educativos existentes, ao mesmo tempo em que é preciso ciência de que a escola sozinha não é capaz de formar o homem integral, ela pode e deve contribuir, mas não podemos nos enganar de que seria por essa via que tal meta formativa será atingida.

Nesse sentido, observamos indícios de uma grande valorização da escola como capaz de impulsionar a formação de militantes, a formação para novas formas de trabalho no campo, a formação de valores humanistas e socialistas. Em nosso entendimento, a escola não pode se eximir de atuar na formação dessas dimensões, ele pode ter grandes contribuições a dar. Mas não acreditamos que ela possa contribuir substancialmente nesses aspectos quando a base material na qual ela se insere não oferece sustentação para que o projeto formativo se realize. A luta empreendida pelo MST está para além da escola e sem dúvida esse Movimento continua apontando para mudanças substanciais das estruturas sociais. Portanto, não identifica que as transformações estruturantes na sociedade possam ocorrer tendo por base unicamente o processo educacional, a conscientização. Sem dúvida identifica que a educação e a conscientização são aspectos importantes no contexto de mudança social, mas entende que se consolidam como diferentes à medida da consolidação de novas estruturas. Realizada esta indicação no que se refere a totalidade da luta do MST, não deixamos de observar, entretanto, em certos contextos, grande expectativa quanto às possibilidades da escola ou cursos de formação. Essa questão também foi constatada por Garcia (2009) indicando que

O professor é instigado a assumir a responsabilidade de resolver junto aos educandos problemas que não dependem unicamente da

escola, como por exemplo: conscientizar os jovens da importância de permanecerem vivendo no campo (...); a necessidade de organizar coletivamente o trabalho na escola, ainda que, no assentamento, a organização do trabalho não ocorra dessa forma; estimular a formação de militantes (p. 177).

Gildete Morozini também aponta nessa direção em trecho da entrevista aqui já exposta: “eu percebo isso de alguns dirigentes, eles querem que a escola aguento tudo, de formar a pessoa, que se envolva no assentamento”, “mas a escola não consegue”.

E por fim, esses indícios de inversão idealizada das possibilidades da escola em manter o jovem no campo, em formar para novas formas de trabalho ou ser a base da formação dos militantes, já fora objeto de constatação e autocritica no próprio MST. Referindo-se à necessidade de formar profissionalmente para novas formas de trabalho no campo, as quais, entretanto não estão suficientemente claras, afirma:

Na ânsia então de acelerar processos formativos estamos misturando muitas demandas e em alguns casos caindo num idealismo que não combina muito conosco: o de tratar os cursos escolares, e particularmente os técnico-profissionais, como se eles fossem a solução dos problemas dos assentamentos e da organização como um todo, como se fossem a estratégia e não apenas uma ferramenta (tática) para implementá-la ou mesmo para construí-la coletivamente” (MST, 2007a, p. 10).

O trecho acima nos oferece uma pista interessante acerca do porquê se cria em certos momentos uma expectativa para com a escola além da que ela consegue oferecer: “a ânsia de acelerar os processos formativos” é a necessidade de formação de quadros e de uma base material nos assentamentos que apontem para novas formas de organização social distintas da capitalista. Essa ansiedade parece surgir num contexto de impasse de organização da produção nos assentamentos e nas condições em que se desenvolve a luta do MST. Os cursos formais, por excelência voltados à formação profissional e de militantes expressam os objetivos da formação política e ideológica do MST que estamos ora abordando, mas também seus limites nos tempos atuais. Vamos nos deter um pouco nesses cursos.

Os cursos formais e superiores no MST

A realização de cursos⁶⁵ (informais) no MST inicia com a formação política e sob a responsabilidade do setor de formação. Posteriormente, nos anos 1990 iniciam os chamados cursos formais, com caráter de escolarização e técnicos (magistérios e Técnico em Administração de Cooperativas - TAC). Esses espaços de formação têm por fim formar profissionais nas áreas de maior demanda no MST. No final dos anos 1990 cresce enormemente a quantidade dos cursos formais, especialmente de graduação, em diversas áreas, mas também de nível médio e pós-graduação, os quais geralmente realizam-se com a parceria de universidades. Os cursos formais profissionalizantes vinculam-se aos setores afins, estando concentrados nos setores de produção e educação. O setor de formação também passou a realizar cursos formais e escolarizantes, mas ainda realiza formação política sem escolarização. Há avaliação interna, entretanto, mostrando que os cursos de formação política (informais) têm perdido muito espaço para os escolarizantes, o que é visto como preocupação. Tais questões estão expressas nos documentos MST (2008) e (2009).

No início de 2010, a ENFF comemorou cinco anos de existência, tendo formado nesse tempo mais de 16000 estudantes, a maioria ligados ao MST, mas também vinculados aos demais movimentos da Via Campesina e ainda outras organizações populares e sindicais da América Latina ou de todo globo. Neste ano de 2010 estão previstos para iniciar mais 27 cursos de graduação em parceria com diversas universidades no Brasil todo, além de sete especializações e três mestrados. Já os cursos de formação política sem escolarização somam 32. Como cada curso possui em média 50 alunos, em 2010 cerca de 3350 militantes deverão estar neles estudando. De modo que “possivelmente é o período da história do MST, seja pelo nosso crescimento quantitativo, seja pela justificada necessidade, que mais temos militantes estudando” (MST, 2008d, p. 1).

Nos documentos recentes ligados ao setor de formação do MST é recorrente a preocupação com a formação dos militantes proporcionados por esses cursos formais, escolarizantes, buscando qualificar os processos formativos em sintonia com os desafios exigidos no atual momento histórico.

⁶⁵ Em sentido geral, “curso” no MST significa um momento específico de formação. Ele pode ser formal ou informal. Chama-se formal aquele que possui certificação legal, em geral visando escolarização e realizado em parcerias com instituições educacionais. Os informais, de formação política ou outra, possuem duração menor, são realizados pelo próprio Movimento, podendo contar com algum apoio externo.

Diversas são as questões sobre as quais elaboraram-se reflexões. Uma delas é a necessária “compreensão dos limites para formar militantes e quadros nos cursos formais”, os quais não estão “totalmente livres dos condicionantes burocráticos e legais das Universidades e Escolas Técnicas” (PIZETTA, 2006, p.5). Entretanto, na sequência aponta que o Movimento necessita dos conhecimentos ali existentes e que “a contradição está dentro dos dois processos, tanto dos que temos total autonomia como dos que contam com nossa ‘influência’ limitada”. “O revolucionário e o conservador estão dentro dos dois e, é nesse processo contraditório que se constrói o conhecimento adequando à nossa estratégia de formação e de luta política” (PIZETTA, 2006, p.5).

Outra questão apontada é a de que “muitos militantes estão ingressando no MST através dos cursos formais. Não é a melhor porta de entrada, mas precisamos enfrentar e por isso, sob hipótese alguma, podemos abrir mão da formação política, ideológica, organizativa a ser desenvolvida nesses cursos” (MST, 2008d, p. 2). Avalia-se que “a forma como nos apropriamos do conhecimento nos cursos não permite fazermos a relação com a nossa organicidade”, pois “a lógica de nossos cursos é academicista”, “acabamos por resumir formação como sendo apenas o espaço da sala de aula, do professor”. Nesse sentido avalia-se que os cursos formais devam ultrapassar tal lógica academicista, centrada na verbalização, aproximando-se do método de formação utilizado no Movimento. Para isso propõe: “recuperar o método de organização dos cursos e seu funcionamento, com trabalho prático, mística, formatura de manhã, melhorar a organização e qualificação das CPP [Coordenação Político-Pedagógica]; divisão de tarefas internas e comportamento pessoal” (MST, 2008d, p. 2).

Propõe-se ainda “colar os processos de cursos de formação com a luta social e com a vida orgânica do movimento. Precisamos entender que o estudo não se esgota no curso que o militante faz” (MST, 2008d, p. 2), por isso é necessário

vincular cada estudante de todos os cursos, em alguma atividade prática, concreta do movimento. Para isso também os estudantes precisam ser forjados como quadros que tenham iniciativa, que sejam motivados a se desafiar a gerar atividades para ajudar resolver os problemas do MST.

Assim, além do estudo dos militantes e dirigentes ser permanente e conectado à realidade concreta é necessário retomar a formação de base. “Nossa base aumentou e diminuímos o trabalho de formação de base”. Entretanto, a convicção de que a formação se dá em íntima

articulação com a prática concreta, histórica e com a organicidade, gera o receio de que “sem elevar o nível de nossa organicidade, não avançaremos na formação”. (A concepção de formação do MST foi abordada no capítulo 3).

Nesse sentido, a formação política e técnica, os cursos não possuem, para o MST, um valor em si mesmos. Não está em questão a escolarização, titulação ou formação em uma perspectiva individual, de mercado ou de “mera erudição”. Em sentido amplo, podemos dizer que, para o MST, o sentido dos processos de formação e escolarização é contribuir com a transformação social em sintonia com o processo de mudança em que o MST se situa. Entretanto, há problemas quando se atribui a formação de militantes ou a novas formas de trabalho especialmente à escolarização. Acaba-se por reduzi-las ou secundarizá-las. Verifica-se assim um “cobertor curto”.

Precisa-se combinar ou integrar num mesmo curso o atendimento de demandas imediatas de formação específica para um determinado tipo de trabalho (...) com demandas mais amplas e estruturais de formação, ligadas à própria natureza da educação (escolar) básica e também à formação político-ideológica e ético-organizativa de militantes para o movimento social. Ainda que se busque juntar isso tudo num mesmo processo pedagógico, na prática tem sido comum a avaliação de que não se consegue dar conta de tudo (...) e que muitas vezes parece ser o objetivo do curso técnico o que fica mais relativizado (MST, 2007a, p. 9).

É preciso considerar, portanto, os limites da formação escolar e da maneira como ela pode se realizar na vigência do capitalismo. Em nosso entendimento, o contexto de maior estagnação e sufocamento da luta do MST, exposto no capítulo 3, contribui para que se atribua à escola um papel formativo para além do qual ela é capaz. A paralisação da Reforma Agrária e o recuo da esquerda, de maneira geral, parecem deslocar a luta para questões mais pontuais em detrimento do enfrentamento político e da luta de classes. Vimos no capítulo mencionado como o MST se embate contra essa situação, mas não deixa de ser afetado por ela.

A derrota política imposta pela burguesia à classe trabalhadora, expressa pela derrota político-eleitoral das forças populares e de esquerda em 1989, e os sucessivos governos neoliberais que se

seguiram, e o próprio recuo ideológico da esquerda brasileira, indicaram ao MST que parte de sua energia deveria ser gasta com a formação política de seus quadros (IEJC, 2008, p. 1).

A expectativa da sociedade brasileira, que o MST tinha com o governo Lula era gigante. Em 2003 a gente conseguiu até 230 mil acampados e depois foi abaixando, então aquilo que seria o feijão da feijoada, que é a terra, é verdade conseguimos muito pouco, e em outras áreas também, a assistência técnica... que ali enfrenta mais o agronegócio, tu enfrenta as multinacionais, mas a brecha da educação, parece que não é tão de enfrentar o capital imediatamente, então esta comporta ficou um pouco mais aberta. (...) Mas há compreensão de que nós avançamos por aqui, porque não conseguimos avançar no muro principal que é a terra, que é mexer com a estrutura fundiária, com o capital estrangeiro (Edgar Koling, Setor de Educação).

A criação de programas educacionais específicos para a Reforma Agrária também se situa neste contexto de deslocamento de forças, quando “a luta por escola ficou quase maior que a luta específica [isto é, pela reforma agrária]” (Edgar Koling, Setor de Educação).

Esses elementos em torno da formação e da escolarização no MST reafirmam a importância que a formação política, teórica, profissional e integral possui para o movimento social, mas também indicam que tal formação para efetivamente contribuir com a transformação social, precisa se ligar à luta por tal transformação, uma vez que a escola sozinha não consegue educar para tanto. As questões educacionais têm força e revelam seu potencial quando articuladas à materialidade que exige tal formação. Como temos apontado, a escola, para o MST, tem sentido à medida que se liga à luta do Movimento. A autocrítica exercida nos trechos descritos acima comprova que tal preocupação se coloca hoje, no momento em que cresce a quantidade de cursos e pessoas estudando. Entretanto, crescem mais as atividades específicas de formação do que a capacidade da luta pela terra hoje consegue efetivamente formar, corre-se o risco então de que a formação realizada torne-se abstrata. Não se trata porém de suspender tais cursos, “aguardando” o reatamento da luta, trata-se antes, de buscar a realização de tais cursos sob novas bases, como propõe o MST e de estar atento aos

limites da educação formal como impulsionadora da mobilização da classe e de afirmação de outro projeto social.

5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST

Até o momento tratamos da concepção de escola formulada pelo MST, debatendo simultaneamente suas positivities e limites. Agora nos deteremos sobre alguns aspectos do funcionamento geral das escolas localizadas em assentamentos e acampamentos, buscando refletir sobre os elementos que mais aparecem como dificuldades para a implementação dessa proposta. Na sequência destacaremos potencialidades da proposta em questão.

As fontes utilizadas para esta pesquisa (pesquisa bibliográfica de teses, entrevistas com membros do MST, análise documental e participação em atividades de formação de professores e reuniões do setor de educação, como exposto na metodologia) nos permitem afirmar que de maneira geral as escolas, especialmente dos assentamentos, mas também nos acampamentos, encontram-se bastante distanciadas da proposta do MST, o que é objeto de avaliação, entre outros, no Boletim de Educação n. 8 (MST, 2001). Em muitos lugares aos quais o setor de educação e/ou MST não têm alcance, não há sequer o conhecimento de que afinal, o MST tem uma proposta de educação. Em outra parcela das escolas sabe-se da referida proposta, e em muitas delas busca-se implementá-la, entretanto há grande variação entre os avanços conquistados e os aspectos visados na proposta. Qualquer indicativo de que a escola busca alterar seu trabalho na direção apontada pelo Movimento é importante. De maneira geral, porém, as conquistas obtidas nas escolas são pontuais ou superficiais. Segundo estimativas do setor de educação, há em todo o país, cerca de 2000 escolas (num universo de 2000) nas quais a incidência da proposta do MST é mais enfática e sistemática. Nos debates existentes no setor de educação, como atestam os documentos analisados, as reuniões e atividades de formação do referido setor em que participamos, a questão em torno de como avançar no trabalho das escolas, como aproximá-las do MST é tema recorrente e sem dúvida uma das principais questões com a qual o setor tem se debatido. A maior ou menor aproximação com o projeto educativo do Movimento também está relacionada às diferentes formas de escola (Itinerantes, de assentamento, centros de formação, escolas técnicas) que o Movimento construiu e que em última instância possui relação com o nível de organicidade e consciência das pessoas no entorno da escola.

Antes de passarmos a indicar as principais dificuldades apontadas, reafirmamos que elas precisam ser vistas no contexto do modo capitalista em que nos situamos, o qual dispõe de um formato escolar incompatível com a proposta educacional e social do Movimento. Temos ciência ainda de que o MST não propõe tais mudanças na escola de forma ingênua, como se ela pudesse ser subitamente modificada, mas como mudanças que são necessárias, horizonte a ser alcançado. Para tanto, diversas ações precisam ser conjugadas, num contexto em a atuação do MST no campo educacional expressa ao menos em parte esta complexidade que é a busca por mudar a escola (não separada da busca pela mudança de sociedade).

No que se refere às dificuldades e contradições para implementação da Pedagogia do MST é possível indicar que é um dos temas que ocupa bastante espaço nas teses analisadas, sendo possível encontrar grande similitude entre as questões apontadas e os maiores limitantes. Essa questão também foi objeto das entrevistas realizadas, mas nestas, não ocuparam tanto a atenção como nos trabalhos acadêmicos. Vejamos as questões mais apontadas, as quais se implicam entre si.

No que se refere aos **professores** das áreas de assentamento e acampamento é freqüente identificar que possuem uma frágil formação, tanto política como pedagógica; que desconhecem a proposta de educação do MST ou que, por possuírem pouco embasamento teórico, apreendem-na de forma superficial; que desconhecem a realidade onde se encontra a escola e os estudantes e não existem vínculos mais sólidos entre eles e as comunidades em que atuam; que permanecem pouco tempo na escola (rotatividade dos educadores, seja entre os anos letivos seja porque atuam em mais que uma unidade escolar no mesmo período).⁶⁶

Sobre a formação dos professores, Gildete Morozini afirma que no estado do Espírito Santo

mesmo muitos pedagogos da terra, não conseguem marcar, não conseguem ter uma pratica libertadora, estão muito nesta questão tradicional. Em muitos casos a gente tem essa realidade. Quando a gente faz um acompanhamento maior, faz formação, percebe essa diferença, mas se a gente não dá esse

⁶⁶ Segundo dados da PNERA (INEP/MEC, 2005), 32% dos professores trabalha nas escolas há menos de dois anos e 42,2% entre dois e cinco anos.

acompanhamento o trabalho é bem fraquinho (Gildete Morozini, setor de educação).

D'agostin (2009) referindo-se aos cursos de formação de professores ligados ao Movimento afirma que eles não possuem uma base teórica comum que sustente as posições políticas do Movimento, levando a “fragilizar as bases teóricas que dão sustentação política ao movimento e à educação pretendida” (p. 147).

Ainda sobre as dificuldades relacionadas ao papel dos professores em assegurar a pedagogia do MST nas escolas, tanto as teses quanto as entrevistas indicam que os educadores sofrem diferentes e opostas pressões quanto ao trabalho que desenvolvem, em geral divididos entre seguir a proposta do Movimento ou das prefeituras.

Em relação à escola pesquisada, Machado (2003) identificou que “há risco de que a subordinação legal, burocrática”, no caso à prefeitura, “se propague à ação pedagógica” (p. 238). As demais teses selecionadas e nossa experiência de trabalho indicam que certamente essa dependência legal ao Estado possui amplas influências no trabalho pedagógico das escolas, em alguns casos, chegando ao extremo de os professores receberem planos de aulas prontos. A vinculação dos professores às prefeituras também foi identificada por Isabel Grein (em entrevista) como um dos principais limites que dificultam a implementação da proposta do MST nas escolas de assentamento, corroborando a conclusão de Machado (2003) de que o enfrentamento político é considerado uma das maiores dificuldades e entraves ao trabalho na escola. O enfrentamento político que depende bastante do nível de organização comunitária onde se encontra a escola, ocorre, sobretudo, no caso da questão escolar, em relação ao **Estado**.

O sistema estatal de ensino é sem dúvida uma força poderosa e que mostra grande eficácia em minimizar a implementação de propostas educacionais que se distanciam desse sistema, como a do MST. Essa eficácia se deve mesmo a sua estrutura de organização escolar e gestão do sistema. Camini (2009) ao estudar as Escolas Itinerantes, as quais tendem a apresentar maior autonomia em relação ao estado, identifica que “o Estado, muitas vezes parece estar oculto. Mas, observando com mais profundidade, percebe-se que exerce seu controle à distância” (p. 128). Tal controle é exercido seja pela cobrança de adequação à sua estrutura, diretrizes e legalidades, seja pela omissão no cumprimento de suas funções, como assegurar infraestrutura adequada às escolas, concurso específico para professores do campo, etc. No caso das Escolas Itinerantes, tais ausências podem ser ainda mais evidentes como

a não contratação de professores, não dispor de infra-estrutura para salas de aula, fornecer a merenda escolar, etc. No caso dessas escolas que se mostram potencialmente mais contestadoras da estrutura escolar vigente (Camini, 2009), o Estado atua negando as condições mínimas para seu funcionamento numa clara tentativa de sufocar tais experiências, como ocorreu, por exemplo, no Estado do Rio Grande do Sul.⁶⁷

Assim, se o Estado se apresenta como uma barreira gigante que limita avanços na proposta educacional do MST, por outro lado é por meio dele que o MST identifica ser possível generalizar a educação escolar. Trata-se, portanto, em nosso entendimento, de uma contradição a ser enfrentada no atual contexto da luta de classes.

na luta para organizar a educação escolar, o MST esbarra numa série de condições institucionais imposta pelo **Estado burguês**. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação (ARAÚJO, 2007, p. 316, grifo no original).

O direito que provê o Estado burguês é o direito no âmbito da sociedade burguesa, para inserção nela, e como assinalou Araújo, não aponta para a emancipação. A experiência do MST indica que mesmo o acesso ao direito legalmente instituído se dá por sucessivas lutas e não pela benevolência do Estado.

De um lado, o Movimento afirma que só a escola pública é capaz de universalizar o direito do povo à educação. No entanto, é possível aplicar a proposta político-pedagógica do Movimento na escola financiada pelo Estado? Como poderá o Movimento fortalecer suas práticas educativas, na relação com um projeto socialista de sociedade? Se partimos do princípio tantas vezes anunciado por seus militantes, de que uma educação que contenha como objetivo a construção de uma sociedade socialista, só pode se assumida de

67

Sobre esta questão ver Camini, 2009.

forma coerente, estando a cargo de organizações geridas pelos trabalhadores, qual seria o papel do Estado? (FLORESTA, 2006, p. 193).

Trata-se sem dúvida de uma questão complexa e contraditória esta de depender do Estado e querer superá-lo e que portanto precisa ser situada no estágio real em que nos situamos na luta social. Como expressou Harvey (2004), “refazer a casa, morando nela”. Trata-se, nos limites do possível, de afirmação de uma proposta educacional e para além dela, de construção da contra-hegemonia, estratégia de que se utiliza o MST (Floresta, 2006). Desta maneira trata-se de atuar no âmbito do Estado, e simultaneamente para além dele. Como apontam as pesquisas citadas, é necessário, de um lado, gestar espaços educativos não subordinados ao Estado capitalista, uma vez que as escolas não ligadas ao sistema oficial e não dependentes diretamente de seu financiamento, possuem maiores possibilidades de desenvolverem processos educativos emancipatórios. De outro lado, as escolas ligadas às redes estatais precisam enfrentar as contradições nas quais estão imersas, para o que se faz necessário clareza do horizonte histórico em que pretendem chegar, “afim de não apenas reproduzir a funcionalidade do Estado na escola. Isso significa dizer que a escola deve ser autogestada pelos acampados, educadores e educandos e não por normatizações legais” (BAHNIUK, 2008, p. 142).

Nesse contexto o **nível de organização e consciência da comunidade/famílias** também é um fator importante. Sobre essa questão as teses e as entrevistas apontam que a falta de unidade no assentamento quanto a sua vinculação ao MST e às propostas educacionais pesa nos rumos tomados pela escola. É frequente a indicação de que muitas famílias desejam a reprodução do ensino tradicional, temerosos de que seus filhos não adquiriam as condições para competirem socialmente.

nós temos acampamentos onde os pais querem que as crianças vão pra cidade, acham que a escola do acampamento é muito feia, que não ensina e que o educador não tem formação pedagógica. Então, no acampamento, nós temos que garantir as melhores condições possíveis e ao mesmo tempo a conscientização das famílias dos acampados (Isabel Grein, setor de educação).

Acresce-se a isso, conforme Machado (2003) a falta de domínio da proposta educativa por parte a dos professores e que repercute na posição dos pais.

A falta de maior embasamento sobre a proposta pedagógica do MST foi uma dificuldade citada, praticamente, por todas as professoras, prejudicando não apenas o encaminhamento prático do trabalho pedagógico, como também, a comunicação com os pais no sentido de esclarecer-lhes sobre a forma de educação que está sendo proposta (p. 295).

Vemos assim que tanto nos acampamentos quanto nos assentamentos há divergências acerca de qual proposta pedagógica seguir, entretanto, com a realização do assentamento há forte tendência para que a presença e influência do MST se fragilizem, conforme indicamos no capítulo 3. Camini (2009) avalia que a passagem do acampamento para o assentamento, em geral, constitui um retrocesso na construção de uma escola diferente. Em sua pesquisa, Garcia (2009) também identificou um distanciamento das famílias assentadas da escola com o passar dos anos que expressava o distanciamento do assentamento em relação ao MST: “o assentamento e a escola foram deixando de cantar o hino, gritos de ordem, etc” (p. 95). A forma de organização dos assentamentos e as difíceis condições de sobrevivência na agricultura capitalista muitas vezes acabam por tornar incompatíveis a militância e o trabalho no campo. Esses dados indicam que o nível de organização do assentamento ou acampamento, com o respectivo nível de consciência das famílias é de grande influência nas opções da escola.

Garcia (2009, p. 177) aponta ainda uma contradição no fato de a escola buscar alterar a consciência social dos estudantes e assentados quando a materialidade do assentamento não é correspondente. Para ela, é insuficiente que a escola desenvolva um trabalho concreto e útil quando os assentamentos não possuem relações de trabalho diferenciadas.

Araújo (2007), analisando a mesma questão, descreve essa contradição da seguinte forma:

O papel da educação nesse contexto de confronto e negação do capital deve ser a luta contra os fenômenos e tradições negativas herdadas da sociedade capitalista. Isto constitui premissa fundamental para a superação do capitalismo e construção de outra sociedade no seio do capitalismo. Portanto, a relação entre as ações educativas e os assentamentos e acampamentos precisa ser de mão dupla, a saber, ao mesmo tempo em que os processos educativos propiciam

experiências de emancipação do capital, elas precisam atingir o assentamento, que por sua vez também impulsiona as ações da escola no confronto com o capital num movimento circular (p. 315).

É possível considerar, portanto, que o nível de organização existente nas áreas de Reforma Agrária não tem sido suficiente para impulsionar a adoção de parte da escola de uma proposta de educação transformadora, em alguns casos funcionando como um freio a tais inovações. Essa situação mostra os limites da escola em formar a consciência revolucionária quando a base material de produção da existência ainda reproduz as relações capitalistas, realidade da maior parte dos assentamentos. Por outro lado também é possível encontrar o inverso, quando a maior organização em certo local não encontra na escola um aporte que auxilie no desenvolvimento proposto. Essa questão chama a atenção para a complexidade que é construir o novo imerso no velho e indica que a luta de classes não aguarda o completo avanço em um aspecto para então adentrar em outro, mas que a totalidade social precisa ser radicalmente transformada, sendo necessário atuar nela como um todo, sem desconsiderar as estruturas de sustentação fundamental. Como indicamos no capítulo 3, em nosso ponto de vista, a atuação do MST visa romper com alguns pilares de sustentação do capital como a propriedade privada da terra e a formação da consciência burguesa, entretanto, as áreas de Reforma Agrária têm reproduzido, em grande parte, as relações burguesas em seu interior e em seus diversos aspectos. Sem dúvida o substancial avanço da qualidade e do projeto educacional do Movimento tem relação com as conquistas que o Movimento obteve no conjunto das relações que se estabelecem nessas áreas e que se sustentam nas relações de trabalho.

Já adentramos com isso nos **limites apresentados pelo próprio Movimento** para que sua proposta de educação se implemente. Os limites já assinalados neste aspecto se referem ao grau de organicidade e consciência alcançado nos assentamentos e acampamentos e à qualidade da formação e base teórica dos cursos de formação de professores ligados ao MST. Mas outros limites também são indicados como a formação dos militantes e coordenadores do setor de educação. Assim, para Araújo (2009),

existe, por parte da militância, disposição e boa vontade em construir uma educação para além do capital, entretanto falta-lhe a fundamentação teórica necessária para alavancar o trabalho pedagógico, vinculando-o aos processos amplos

de organização e transformação da sociedade (p. 317).

Para essa autora, há “necessidade dos integrantes do Movimento dominarem teoricamente a proposta do Movimento, e o marxismo, o que apareceu como uma das grandes limitações” (p. 316). Esta indicação também aparece implícita ou explicitamente nas entrevistas com a necessidade de formar os intelectuais orgânicos ao Movimento, em qualificar a atuação e o entendimento dos quadros militantes e dirigentes em relação à escola. Rubneusa Leandro avalia que membros do setor de educação “têm limitações pedagógicas para fazer a formação nas escolas, então essas tarefas são ‘transferidas’, enfim, o setor não entra na escola” (setor de educação, em entrevista).

Por fim, aponta-se ainda a dificuldade do setor e do MST em realizar um acompanhamento sistemático às escolas, e uma excessiva setorização das atividades na Organização. A síntese do debate sobre a educação na Coordenação Nacional do MST (MST, 2005), corrobora o que buscamos discutir neste tópico. Partindo da constatação de que “a situação educacional nas áreas de Reforma Agrária preocupa” (p. 1), o documento segue apontando que “o debate da educação é parte do debate geral que estamos fazendo sobre a organicidade do MST” (p. 2), indicando que a educação avança quando o conjunto do MST, as famílias, os acampamentos e assentamentos assumirem esta luta como sua. “O diagnóstico que apareceu na CN [Coordenação Nacional] de forma quase geral é de que a comunidade não assume a escola; os professores estão por fora do MST; a escola está fora da organização e o MST deixou para o setor de educação resolver tudo” (p. 2). E conclui afirmando que o conjunto da organização precisa se empenhar para implementar a Pedagogia do Movimento.

Outro aspecto destacado seja como um limite seja como uma expressão das condições da educação escolar é a **infraestrutura física e pedagógica**. Nesse sentido a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (INEP/MEC, 2005) realizada em 5595 assentamentos e 8679 escolas, num universo de 2,5 milhões de pessoas (estima-se que 25% deste total sejam áreas vinculadas ao MST), apresenta dados alarmantes: 40% das escolas não possui energia elétrica, 75% não possui qualquer meio de comunicação de massa e menos de 1% tem acesso à internet, aproximadamente 50% das escolas possui apenas uma sala de aula sendo 70% multisseriadas, 22% não possui banheiro, 12% possui horta ou outro tipo de espaço para práticas agropecuárias, menos de 8% possui refeitório e menos de 6% quadra de esportes, apenas 17% possui sala para professores, menos de 1%

laboratório de ciências e 2% possui laboratório de informática, mais de 70% não possui aparelho de som ou de TV e geladeira. Essa pesquisa também revela um quadro de precariedade no que se refere às condições de acesso à escola, materiais didáticos e adequação à realidade do campo (apenas 18% conhecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo).

Esses dados revelam um quadro de abandono das escolas para os trabalhadores do campo com grande precariedade na infraestrutura básica e sugerem um grande distanciamento da escola do campo das conquistas tecnológicas, intelectuais e culturais da humanidade. Também indicam impedimentos objetivos para atividades escolares fundamentais. Machado (2009), por exemplo, identificou que a ausência de água encanada na escola pesquisada implicava em eventuais cancelamentos de dias letivos ou em parte do tempo de alunos e professores ocupado com o transporte da água.

Entendemos ainda que a implementação da proposta educacional do Movimento, considerando-se uma visão mais abrangente, exige condições específicas, como materiais didáticos e livros afins com esta perspectiva educacional; infraestrutura para o trabalho agrícola, oficinas, etc, além de laboratórios e boa infraestrutura básica que permitam à escola potencializar suas atividades pedagógicas. É preciso considerar que os demais aspectos acima apontados como limites para a concretização do projeto educacional do Movimento tornam a precariedade da infraestrutura física e pedagógica mais dramática, ou tida como um empecilho intransponível, o que também precisa ser relativizado para não gerar imobilismo. Algumas escolas itinerantes demonstram que é possível desenvolver um bom trabalho educacional mesmo em condições de estrutura física adversa, porém, nestes casos, elas contam com outros aportes como organização do acampamento, acompanhamento pedagógico, formação de professores, etc, que de forma intensiva permite “transformar a miséria em riqueza”, “a ausência em possibilidade”. Entretanto, é preciso lembrar que essas escolas são provisórias, com duração média próxima a dois anos. As escolas itinerantes, como se pode ver em Camini (2009), indicam que a precariedade física não pode impedir de buscar uma educação transformadora, antes deve impulsioná-la, mas jamais podemos nos conformar com tal precariedade como suficiente à educação dos pobres.

5.4 A POTÊNCIA DO NOVO NA ESCOLA NO MST

Em que pesem as diversas limitações até aqui apontadas sobre a proposta de escola desenvolvida no MST entendemos que dessa experiência é possível extrairmos importantes indicações de construção da escola articulada à luta pela emancipação. Nesse sentido levantamos algumas questões identificadas ao longo desta pesquisa.

1) A experiência de escola gestada no MST encontra-se em um forte contexto de luta social, de mobilização popular, que ainda com grandes limites, demonstra as possibilidades de outro projeto educativo quando enraizado na luta social. A experiência escolar do MST busca se articular a esta luta, a reflete e a toma por base. Da mesma forma, reflete suas limitações e possibilidades, como os impasses na organização da produção nos assentamentos, a luta pela terra nos acampamentos, a organização coletiva no MST, o sentido de transformação radical que emana deste movimento social. Pensamos que é a articulação da escola com o sentido emancipatório latente na luta do MST que mais faz esse projeto de escola transcender a estrutura burguesa. Observamos que as experiências mais inovadoras e transformadoras da escola ocorrem nos espaços onde o embate da luta de classes é mais acentuado. Isso fica evidente nos acampamentos, e nas escolas destinadas à formação de militantes. Nos assentamentos, naqueles onde a cooperação é mais forte, revelando que a mudança da escola não se faz isoladamente de outros avanços conquistados pelo MST.

2) As proposições sobre a presença do trabalho na escola, a organização coletiva, a gestão democrática, a formação omnilateral e o acesso ao conhecimento elaborado articulado à vida real, questões centrais na proposta educacional deste Movimento, em que pesem as limitações em que se encontram formuladas e de sua realização efetiva nas escolas, constituem diretrizes potencialmente transformadoras da escola e que precisam ser retomadas e aprofundadas. A proposta formulada pelo MST e expressa nos documentos analisados, apresenta importantes elementos que se distanciam e buscam ruptura com o projeto pedagógico burguês, sob alguns aspectos o contrariando em elementos centrais. Especialmente numa primeira grande fase de elaboração (1990-96/7) tal proposta dialoga mais enfaticamente com a Pedagogia Socialista, colocando-se no intuito de captar os desafios centrais de uma pedagogia para a classe trabalhadora em luta. Essas questões foram melhor abordadas em itens anteriores, neste mesmo capítulo.

3) A formação dos professores também concentra muitos esforços do MST e é de grande relevância para superar as limitações e fragilidades.

Há um conteúdo fortemente político na formação proporcionada pelo MST, seja no contexto das escolas ou de cursos de formação, o que é imprescindível. Estas formações também visam os métodos de ensino, buscando aproximar o trabalho pedagógico a perspectivas educacionais mais progressistas. O professor/educador ocupa um lugar estratégico na escola, cuja atuação se pauta por um longo e contínuo processo formativo. O Movimento compreende esse papel e tem aumentado os esforços para a formação de mais profissionais, o que é de grande importância. Neste ponto as fontes de pesquisa afirmam a necessidade de maior domínio teórico sobre o trabalho pedagógico e da proposta do Movimento, assim como de maior unidade em torno da teoria marxista na formação dos professores, o que potencializaria a articulação da escola aos interesses de classe;

4) A organização coletiva ou mesmo a auto-organização dos estudantes indica uma questão de grande relevância na experiência analisada e sugere um diferencial substantivo da escola burguesa assentada na passividade estudantil ou em sua organização tutelada e restrita a questões de menor importância. Os debates existentes no setor de educação revelam que a auto-organização ainda não chega a ser realidade nas escolas de assentamentos e acampamentos, consistindo antes em formas diferentes de organização estudantil. Destacamos como positiva a pré-disposição a este processo e sua afirmação nos documentos do MST. A auto-organização é melhor exercitada em cursos e centros de formação cujo método pedagógico se aproxima mais ao proposto pelo Movimento, e cujas coordenações são vinculadas ao movimento social (Floresta, 2003, Araújo, 2007). Neste ponto destacamos também como positividade na experiência em foco a participação da comunidade escolar nas lutas relativas à escola e para além dela diretamente, o que acontece em muitos lugares. Os estudantes também são envolvidos nesse processo, o qual se constitui em importantes momentos de aprendizado sobre a forma de organização social vigente, suas estruturas e mecanismos de organização e controle, as lutas sociais e a necessidade de organização popular e de classe. Neste ponto destacamos a perspectiva de não passividade com que o Movimento atua em relação aos diferentes sujeitos ou grupos etários, rompendo com a visão assistencialista e paternalista, e colocando os próprios interessados em ação e inclusive na gestão dos processos que lhes dizem respeito. Essa questão se relaciona a uma visão de mundo e projeto social para o qual o socialismo não consiste “apenas” na socialização da riqueza produzida coletivamente, mas a tendo por base, alcança as formas de gestão coletiva da produção e sua distribuição.

5) Também é positiva a aproximação escola – comunidade a qual no MST não se atém às atividades festivas, as tradicionais APP's ou outras. Um primeiro diferencial desta questão está nas lutas que as famílias no acampamento e depois no assentamento realizam para conquistar a escola em sua localidade ou área próxima. Observamos que em muitas situações lutar pela criação da escola permite que os sem terra se apropriem deste espaço, mantendo relações estreitas para além de um momento inicial ou apenas de sua estrutura física. O Movimento motiva ainda para que a aproximação das famílias à escola ocorra na definição e execução de seu projeto político pedagógico, ou seja, que a organização local impulse a escola para se articular aos interesses populares. Desta forma, se os profissionais da educação ocupam um lugar insubstituível, ele não pode ser único ou absoluto, e nas lutas de classe pode em certos momentos nem ser o fundamental. A concepção subjacente aqui é de que a escola precisa ser desapropriada das classes dominantes, e de seus representantes (Estado e seus funcionários), para ligar-se à classe em luta pela emancipação. Nessa direção, a ligação da escola às comunidades e ao MST é potencialmente transformadora da escola.

6) Por fim, trazemos algumas reflexões sobre a Escola Itinerante, como já vimos, uma das formas de escola existentes no MST que, em meio a grandes adversidades, revela-se uma experiência original e com maior possibilidade de causar rompimentos na estrutura escolar capitalista. Neste ponto realizamos de maneira articulada à análise dos elementos que se mostram inovadores e dos limites que ainda se apresentam. Esta análise decorre da participação e pesquisa em atividades ligadas à Escola Itinerante e que, portanto, é produto de reflexões coletivas nelas realizadas.

As Escolas Itinerantes localizadas nos acampamentos do MST, como apontou Camini (2009), são espaços potencialmente indicadores de uma nova escola. O acampamento é um espaço onde a luta de classes, a luta pela sobrevivência, a possibilidade de construir algo novo, está mais forte, está mais evidente. É um lugar propício à contestação, à desestruturação daquilo que é arcaico. As relações de poder autoritárias se enfraquecem, favorecendo emergirem relações sob novos parâmetros. A Escola Itinerante é um lugar propício à emergência, ao ensaio de uma nova forma de escola, como indicam os estudos de Banhiuk (2008) e Camini (2009). Segundo Freitas, no acampamento, a escola está mais livre das amarras do Estado, da burocracia e mesmo deste peso que traz

a instituição escolar⁶⁸. Os educadores itinerantes identificam uma íntima articulação entre escola e acampamento, ao se referirem que “quando o acampamento vai bem a escola está bem”, ou seja, quando há maior organização, coordenação e equipes funcionando, unidade e perspectivas positivas para a luta, a escola funciona melhor, famílias e coordenação do acampamento se envolvem e contribuem mais com a escola, a proposta de educação do Movimento acontece.⁶⁹ Entretanto, a simples localização no espaço do acampamento por si só não garante que ali se desenvolva uma experiência de escola diferente, é preciso que professores e acampados se ponham a fazê-la. Por estar num acampamento a Escola Itinerante enfrenta dificuldades que outras escolas não enfrentam nas mesmas proporções (de infra-estrutura física e pedagógica, de formação dos educadores, etc.). Essas dificuldades se por um lado podem operar como motivação para criar alternativas pedagógicas inovadoras, rupturas no padrão escolar do Estado, de outro, não podem fazer-nos agir perpetuando as condições miseráveis, ou pensar que a escola que queremos se faz com poucos recursos.

A Escola Itinerante é inovadora porque rompe com a concepção tradicional de que escola é um “prédio”, e que portanto é imóvel (CAMINI, 2009). A Itinerante nasce e se mantém como uma escola adaptada às condições concretas das pessoas em luta social, como a luta pela terra. É uma escola que se adapta a estas condições e se compromete com as famílias em luta. Este compromisso se dá em dois planos, pelo menos. O primeiro, por estar onde estão as pessoas que dela necessitam, deslocar-se com elas, acompanhá-las: no acampamento, na reocupação, nas marchas, nas mobilizações. Então se refere à dimensão da presença física, a qual é muito importante pois assegura a escolarização das crianças e jovens onde estes se encontrem e nas condições de luta e conflito. A segunda dimensão é a do compromisso político e pedagógico que aponta para além da presença física, mas para o sentido do trabalho educacional que a escola desenvolve. É efetivamente uma escola comprometida com a luta dos sem terra. Ainda que não seja o ideal de escola, é ela que permite a escolarização e experimentos pedagógicos de uma escola em movimento. Para as concepções mais tradicionais, como aponta Camini (2009), é difícil conceber uma escola sem endereço fixo, uma escola que se move! Isso tem uma repercussão em nossa concepção de escola importante, pois se

⁶⁸ Síntese pessoal da fala do professor proferida no III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes, realizado em Faxinal do Céu/PR, de 5 a 9 de maio de 2008.

⁶⁹ Fala recorrente entre os educadores no processo de sistematização da Escola Itinerante no Paraná.

ela pode romper com um padrão de estrutura física, parece nos permitir romper com padrões pedagógicos. Entretanto, a experiência destas escolas mostra uma inversão curiosa, segundo Grein e Gehrke (2008), pois em muitos locais, parece ser possível alterar mais a estrutura física, do que as questões pedagógicas. Ou seja, muitas vezes a EI parece ser muito diferente, mas quando se observa seu interior, o processo pedagógico, vê-se que ainda reproduz o método da escola tradicional ou a precariedade que vigora no sistema educacional.

Ainda neste sentido, a participação da escola em marchas, mobilizações e saídas do acampamento, simultaneamente traz possibilidade e limites, como indicam os educadores e coordenadores itinerantes. Segundo estes, as referidas atividades oferecem um grande ânimo para a escola, tornam o trabalho pedagógico mais vivo, ligado à realidade, reflexivo, permitem maior participação das crianças. Mas apontam que, um tempo depois, é comum voltar-se aos velhos métodos... Ou ao contrário, nas escolas onde se sai com muita frequência do acampamento, reclama-se de que não dá pra amadurecer o trabalho desenvolvido, que precisam de um tempo “paradas” para aprofundar os temas e seu tratamento. Então essas situações e falas mostram a dificuldade em criar uma nova forma escolar nas atuais condições e no contexto dos acampamentos, bem como a necessidade de avançar na elaboração de propostas e diretrizes concretas para a Escola Itinerante e seu projeto pedagógico. É necessário avançar na formação de educadores e dos coletivos de educação, compreendendo melhor como a escola deve se ligar à vida, como ir superando a velha forma escola e construir uma nova e como é possível construirmos isso nas condições que temos.

7) Por fim, pensamos que a potencialidade da escola no MST está na compreensão da necessidade de mudar a escola de maneira articulada às mudanças estruturais na sociedade. Ao contrário, cairíamos na utopia de querer mudar a escola sem alterar o todo social, que resulta na impossibilidade de mudar a essência da escola.

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma as pessoas, as famílias a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade: individualismo, consumismo, egoísmo, cultura de massa, destruição da natureza,... Para as transformações necessárias não basta pensar em uma nova escola, um novo currículo. Para romper com a lógica instalada, de subserviência ao capital

e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso trabalhar para instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, “concretamente sustentáveis” (MST, 2008b, p. 10).

Vemos portanto o entendimento de que a escola sozinha não é capaz de promover a construção de uma nova ordem social. É o que aponta Mészáros (2005): “também no âmbito educacional as soluções ‘não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais’”. Isto é, devem “abarcas a totalidade das práticas educacionais da sociedade” (p. 45). Mas para tanto é preciso “uma reestruturação radical das nossas condições de existência, de toda a nossa maneira de ser” (p. 60). Como apontamos no capítulo 3 sobre o MST, este movimento social, ainda que de forma inicial e não sem colossais dificuldades, tem atuado para a superação da ordem do capital e a construção de “alternativas hegemônicas”. É dentro desse movimento mais amplo que se gestam experiências escolares e desde aí elas precisam ser analisadas. Nesse sentido, a escola não possui, para o MST, um valor em si mesma. Não está em questão a escolarização, titulação ou formação em uma perspectiva individual, de mercado ou de “mera erudição”. Não existe escola apenas porque pessoas precisam ser escolarizadas; a questão é: porque para que escolarizar e educar estas pessoas? O MST tem respondido a essa questão a qual foi objeto desta tese e que esperamos tê-la apreendido adequadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese abordou a experiência escolar que se desenvolve no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Retomando aqui alguns dados para que possamos nos localizar na leitura desta última parte, é importante trazer que o referido Movimento possui um amplo trabalho educacional e escolar, que abarca a Educação Infantil, a Educação Básica e Superior, a Educação de Jovens e Adultos, incluindo formação de professores e outros cursos profissionalizantes. Essas escolas e cursos localizam-se em assentamentos, acampamentos, centros de formação ou se realizam em parcerias com universidades e outras instituições de ensino. Esta tese não se deteve especificamente a uma experiência ou nível de ensino, nosso intuito foi, considerando a amplitude do trabalho escolar existente nesse movimento social, investigar os fins que lhe são atribuídos, ou como a escola se liga à luta mais geral do MST. E o fizemos considerando a proposta educacional em questão e sua implementação. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

Lançando um olhar retrospectivo às análises efetuadas ao longo do trabalho, podemos afirmar que o sentido maior atribuído à escola pelo Movimento Sem Terra é o de transformação social. O Movimento atua para que a escola se vincule às suas lutas, às suas necessidades, a seu projeto. Vimos na literatura educacional crítica que a escola e a educação não são a-históricas, neutras, mas produto (e dialeticamente também produtoras) de formações sociais distintas, suscetíveis aos embates e antagonismos sociais. A atuação do MST no que se refere à educação escolar expressa a luta de classes da qual o Movimento é parte. De um lado necessita da escola como um dos espaços de inserção social, de outro precisa transformar a própria escola para que ela se ligue aos interesses mais amplos da classe trabalhadora. Aqui reside a diferença fundamental da escola no MST em relação à escola vigente na atual sociedade: é a inserção da escola em um movimento de luta por transformações amplas na estrutura social que oferece a ela – escola –, como analisamos uma perspectiva consideravelmente distinta da hegemônica.

Vimos no capítulo 4, ao tratar da história da questão escolar no interior do MST, uma grande articulação entre as condições gerais da luta deste Movimento – estas por sua vez em sintonia com o contexto macro do país – e as questões educacionais. As reflexões sobre a escola, seu foco e os níveis e modalidades educacionais ao longo da trajetória do MST acompanham a luta geral desse Movimento, sem deixar,

entretanto, de ter relação com as questões especificamente educacionais no país. Vimos a escola expandir-se dos anos iniciais à Educação Básica, aos cursos profissionalizantes, à Educação Superior, chegando à pós-graduação. Vimos a construção de um projeto educacional que vai da junção de elementos de uma “escola diferente” à construção de uma sólida proposta de educação das escolas de assentamentos, do MST, de classe e posteriormente Escolas do Campo. No desenvolvimento cronológico dessas realizações caracterizamos cinco períodos na educação do MST que expressam diferentes momentos e características e cujas datas assinaladas são referências, mas não comportam uma rigidez demarcatória. São eles: de 1979 até aproximadamente 1991, período de constituição do MST, quando a necessidade objetiva de escola se articulava a uma escola sintonizada com luta, uma “escola diferente”. De 1992 a 1995, com a consolidação e nacionalização do Movimento, consolida-se também uma proposta de educação escolar que tem por foco as escolas de assentamento, “escolas do trabalho”, aproximando-se da Pedagogia Socialista. De 1996 a 2000, no auge da luta do MST, passa-se definitivamente da escola “primária” a diversas ações educacionais, escolares ou não. A concepção gestada e aflorada nesse período é a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, as quais embasam as reflexões educacionais até hoje. A partir dos anos 2000 caracterizamos uma “crise da escola” no MST referindo-nos à pequena produção teórica relacionada à escola de educação fundamental, ao maior distanciamento do setor de educação desse nível de ensino, e à menor implementação de sua proposta. Esse último período na educação reflete os momentos difíceis da luta por Reforma Agrária no país e de organicidade interna do MST. Há indícios de que a partir de 2007 se fortalece a preocupação com as unidades escolares, esboçando-se uma tentativa de novas elaborações a respeito e de maior incidência sobre estas. Da parte do MST também há indicações da busca por maior organização de base.

Em relação à concepção escolar expressa, a proposta de educação do MST é bastante abrangente, abordando os inúmeros aspectos/dimensões da educação escolar como o planejamento, a avaliação, a formação dos professores, os materiais didáticos, a relação professor-aluno, a relação escola-comunidade, a direção da escola, o trabalho pedagógico, etc. Ou seja, a escola é repensada de maneira integral. É o todo do sistema escolar que se encontra em questão e reelaboração no MST. Dentre as questões mais visadas ou mesmo estruturantes do projeto escolar podemos mencionar:

- A relação escola- trabalho e a formação para o trabalho do campo. Para o MST trata-se de formar para e pelo trabalho. Este deve perpassar pelas atividades da escola, formando para a cooperação, para a agroecologia e para a supressão da divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Busca-se especialmente articular a escola à construção de novas relações de trabalho no campo. A formação para e pelo trabalho é sem dúvida uma questão estruturante da proposta educacional do Movimento, mas que nas elaborações mais recentes não tem sido assumida em toda sua radicalidade e profundidade.

-A relação escola-MST, a formação política e de militantes. A escola não pode ser um espaço que, situado em áreas de conquista do MST, desenvolva uma formação oposta aos interesses da luta desse Movimento e da classe a que pertence. Antes, deve promover a formação crítica, a politização, o papel ativo do estudante nessas lutas. Essa dimensão formativa, entende o MST, é possibilitada pela realização dos demais aspectos aqui relacionados (como o trabalho, a auto-organização, os conhecimentos socialmente úteis), mas não dispensa a explicitação do projeto político da escola e seu envolvimento concreto na realidade que a cerca.

- A gestão democrática da escola, os coletivos pedagógicos, a auto-organização dos estudantes e a participação da comunidade. Trata-se de exercitar na escola a dimensão coletiva e organizativa de seus diferentes sujeitos. O MST pretende que a organização e funcionamento da escola motivem a iniciativa, a alternância de poder, o aprendizado da vida em coletivo, etc. Essas questões encontram-se na base da formação de militantes para a luta do MST e da classe trabalhadora. E isso precisa ser exercitado pelos estudantes nas diferentes fases da vida, os professores precisam trabalhar integradamente e a comunidade deve ser ativa na gestão escolar;

- O vínculo do conhecimento com a realidade, o conhecimento socialmente útil. Para o Movimento, o conhecimento não tem sentido desligado da realidade concreta em que os estudantes se encontram. O saber é uma ferramenta para interpretar e transformar a realidade, portanto a escola deve pautar-se pela dinâmica prática-teoria-prática. O conhecimento não possui valor em si mesmo, senão vinculado às necessidades da luta social. As necessidades prementes do Movimento acabam em muitos momentos por tomar o conhecimento na escola de modo imediato e utilitário, fragilizando a formação básica e universal desta instituição.

- O trabalho da escola com a formação integral, omnilateral. A escola precisa articular-se à formação de um novo homem/mulher, ou seja,

preparar os construtores da sociedade socialista. Para tanto, é necessário superar a fragmentação que sofremos no capitalismo. A escola historicamente reproduz essa fragmentação e a divisão em classes, portanto deve ser modificada. Ela deve enfocar, então, de maneira igualitária, a formação intelectual, manual, humanista, artística, corporal, e outras. No MST uma das formas criadas para este fim são os tempos educativos os quais visam desenvolver diferentes dimensões humanas na escola, além da formação cognitiva.

No que se refere às teorias pedagógicas ou correntes educacionais que embasam a proposta do MST identificamos quatro predominantes: a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, todas situadas no campo progressista ou contra-hegemônico. A Educação Popular e a Pedagogia Socialista estão na base da formulação educacional do MST. Presentes desde seus primórdios, enquanto a primeira foi a que mais chegava às escolas e orientava o trabalho nelas desenvolvido, a segunda auxiliou a pensar um formato escolar diferenciado. A Educação Popular foi absorvida especialmente no que se refere aos temas geradores, ao privilegiar a realidade e o universo cultural dos estudantes, a participação e o diálogo. A Educação Socialista contribuiu com as ideias do trabalho como base da educação, a auto-organização estudantil, a formação omnilateral e o debate sobre a forma escolar. Identificamos ainda aproximações entre essas duas concepções educativas, o que, dentre outros fatores, leva à sua fusão na construção da proposta educacional do MST. Entretanto, as diferenças entre as duas vertentes educacionais, relacionadas à base teórica, à concepção e projeto de mundo e portanto de educação e escola, não parecem ter sido devidamente observadas, levando, em nosso entendimento, a uma oscilação e mesmo a desenvolver pouco empenho no que se refere ao trabalho da escola com o conhecimento e a cultura elaboradas. Nesse aspecto identificamos ora aproximações com a Pedagogia Socialista, ao afirmar-se que o ensino deve ir “do local ao geral”, “da observação à ciência”, da relação “prática-teoria-prática” e ora uma vinculação com a perspectiva da Educação Popular ao defender questões como “todo currículo centrado na prática”, os “conteúdos trazidos em função das necessidades da prática”. Nesse ponto, nos detivemos a observar de maneira introdutória, a diferença entre temas geradores (FREIRE, 1983) e os complexos (PISTRAK, 2000 e 2009) e as distintas maneiras de como o trabalho escolar com o conhecimento elaborado é posto para a escola. Enquanto nos temas geradores o saber elaborado vem suprir as necessidades imediatas que a realidade local apreendida no tema demanda, no segundo, a definição do tema do

complexo já se encontra perpassada por sua posição central na vida social. Daí tomarem por base o trabalho humano em sua complexidade e em suas contradições. Isso requer que os estudantes tenham acesso ao acúmulo técnico-científico e cultural existente e se coloquem em posição ativa frente ao mundo. A base materialista histórica que fundamenta os complexos busca articular a apreensão rigorosa do real com a ação sobre ele que, como vimos em Marx e Suchodolski, significa aliar a educação à ação que transforma o meio, base da educação socialista. Pensamos ter, tal concepção, grandes contribuições a dar a proposta educacional do MST.

A partir de 1999, a Pedagogia do Movimento passa a definir a educação desenvolvida no MST, como síntese dessa experiência educativa e escolar, a qual “resulta de como as práticas concretas eram refletidas”, implicando “neste percurso uma teoria pedagógica própria do Movimento” (MST, 2007a, p. 5). A Pedagogia do Movimento reflete sobre como o movimento educa os sem terra e busca daí extrair diretrizes para o trabalho escolar. Também se pauta pela experiência escolar que desenvolve. Por diversos caminhos, então, a Pedagogia do Movimento traz em si elementos da Educação Popular e da Pedagogia Socialista. O estudo da tese de Caldart (2004) e dos documentos educacionais a partir de então indicam que a vertente socialista é preservada no que se refere à luta de classes orientada para a transformação social e, no que diz respeito à cultura e ao aprendizado com base privilegiada na experiência, a referência é a Educação Popular. Nosso entendimento é de que a Pedagogia do Movimento tem por mérito aproximar a escola da luta social do MST, com isto abrindo caminhos a mudanças na própria escola. Porém, em nosso entender, pouco afirma a escola como espaço de educação universal. Em outros termos, atentando para isso, consideraria a realidade, a cultura local e a luta revolucionária sem perder de vista a formação geral, o acesso ao patrimônio cultural produzido socialmente. Este, em nosso entendimento, é fundamental ao projeto formativo do MST, o qual acreditamos ter em vista a emancipação humana. A ligação da escola com o movimento social real precisa extrapolar os vínculos imediatos e superficiais em que se encontra limitada boa parte das escolas. A pedagogia proposta pelo MST não pode, segundo nosso entendimento, consistir em uma pedagogia própria, que nasce de sua realidade particular e a ela se volta, deve, sim, ter por base a luta universal dos homens pela transformação social, considerando o acúmulo técnico, científico, artístico e social produzido pela humanidade de que hoje

poucos se apropriam e que se faz fundamental aos militantes e integrantes do Movimento.

Nessa mesma direção, avaliamos o Movimento por uma Educação do Campo. As fontes de pesquisa indicaram que este possibilita maior união entre os movimentos sociais para pressionar o Estado na realização de políticas públicas adequadas aos interesses dos trabalhadores do campo. Entretanto, é visto com preocupação por parte das fontes pesquisadas e, em nosso ponto de vista, em razão das possibilidades de tal Movimento restringirem-se à esfera estatal e a um suposto universo cultural e produtivo próprio do campo, questões que retirariam a radicalidade desse Movimento e sua contribuição mais efetiva à luta por transformações sociais estruturais.

Nesse contexto, identificamos nas entrevistas e documentos que os papéis atribuídos à escola pelo MST são muitos. Todos se colocam na perspectiva da transformação social, mas deixam transparecer uma grande expectativa para com a escola e em alguns momentos revelam falta de clareza das possibilidades formativas desta. Entendemos que os objetivos do MST para com a escola podem ser sintetizados em três, conforme já indicado pelo próprio MST (1992): a formação para o trabalho, a aquisição do conhecimento elaborado e da ciência, e a formação de militantes. O Movimento busca que a escola auxilie na formação para o trabalho no campo, bem como na construção de novas formas de trabalho, ou seja, desenvolva o pensamento científico por meio da socialização do conhecimento elaborado e a formação de maneira crítica e ativa, formando militantes. Vimos que as três dimensões esperadas encontram-se intimamente articuladas entre si, não sendo possível concretizarem-se separadamente. Observamos, no entanto, em alguns momentos uma supervalorização das possibilidades da escola, na medida em que as condições em que se encontra – o trabalho nos assentamentos, a formação de professores, o contexto da luta por Reforma Agrária, entre outras – não conseguem diferenciar-se da forma capitalista ou colocar-se como contraponto a ela. Dessa forma, a escola está impossibilitada de alcançar o sentido que o Movimento social a ela atribui, reproduzindo a forma escolar tradicional sob a hegemonia do capital. Em contextos de conquistas efetivas na luta social – avanços na realização da Reforma Agrária, politização emanada dessa luta, novas relações de trabalho sendo buscadas nos assentamentos, entre outras -, as possibilidades de a escola contribuir com os objetivos traçados pelo Movimento tornam-se maiores. Como demonstramos, o MST não atribui à escola o papel de carro-chefe das mudanças sociais, mas a tem como um instrumento importante. A idealização do papel da

escola ocorre, porém, nas situações em que a luta de classes realizada pelo Movimento enfrenta dificuldades de avançar e acaba por deslocar para a escola funções que estão para além dela. Tal idealização é, assim, pontual e tem se tornado mais frequente pelas condições atuais da luta do Movimento, porém seria exagero atribuir ao MST o entendimento segundo o qual pela educação, e pela educação formal, encontrar-se-á a base da mudança social.

Em relação à implementação da proposta educativa do MST, as fontes de pesquisa indicam que há íntima articulação entre o grau de organização local, ou seja, a materialização do MST e os avanços conquistados na escola. Isso fica evidente nos acampamentos, nas escolas destinadas à formação de militantes e nos assentamentos, especialmente naqueles onde a cooperação é mais forte. Reafirma-se, desse modo, que a escola não se faz isoladamente do conjunto da luta do MST. Nesse sentido, indica-se que as Escolas Itinerantes tendem a se aproximar mais da referida proposta, o que se deve em boa parte ao contexto de luta e organização dos acampamentos que possibilita maior apropriação da gestão da escola pela organização existente no local, realizando um contraponto ao controle estatal. A pesquisa bibliográfica, documental e de campo das atividades do setor de educação sugere ainda que os cursos de formação também se destacam como espaços de experimentação da proposta do MST, apesar das dificuldades crescentes em que se encontram envolvidos. No contexto geral das escolas localizadas em assentamentos e acampamento, fato que precisa ser relacionado com a precariedade educacional no país, o sistema estatal e suas amarras e o grau de organização alcançado pelo MST. Nesse contexto precisam ser situados os recorrentes problemas de formação dos professores, das escolas do campo, infra-estrutura física e pedagógica, entre outros. A luta do MST por escolas públicas revela, assim, as contradições do tempo histórico atual, pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola de diferentes níveis em suas áreas, precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Em face dessa dualidade, o MST atua em dois campos: ao mesmo tempo em que força as políticas de Estado, atua para além delas, na tentativa de implementação de seu projeto educativo, isto é, busca forjar um novo conteúdo/formato escolar na estrutura do próprio sistema público que está presente em suas áreas. Este é, a nosso juízo, um limite e um desafio das atuais circunstâncias históricas. Daí decorrem, então, muitas das limitações e dificuldades que o movimento enfrenta na implementação de seu projeto educacional. Como indicou Mészáros

(2002), a grandiosidade do MST está em sua atuação para além do formal, do institucional. Aí reside a radicalidade do MST e a possibilidade de superação da atual forma de vida social. Na educação, esse desafio também aparece, indicando que para projetar uma escola além dos limites do capital é preciso atuar para além das amarras do Estado.

Neste contexto, a forma/conteúdo da escola retorna como uma articulação dialética em face da qual o MST se depara. Como construir uma forma escolar coerente com a perspectiva de emancipação humana sem dispensar o papel da escola de socialização do saber elaborado? Como difundir o vasto acúmulo de saber e cultura humana por novos métodos, superando a escola tradicional? Se a articulação forma/conteúdo é dialética, entretanto não tem se mostrado fácil construí-la nas experiências históricas que a perseguiram, como evidenciou Freitas (2009), Pistrak (2009) e que também identificamos no MST. A pesquisa que realizamos indica que em termos de concepção o MST avançou bastante no que diz respeito à projeção de uma nova forma escolar, de maneira ousada, radical e tendo por base a Pedagogia Socialista mesmo nas condições adversas da realidade brasileira. Tais avanços referem-se à articulação escola e trabalho, aos conhecimentos socialmente úteis, aos tempos educativos, à gestão democrática e coletiva da escola e à auto-organização dos estudantes, questões refletidas acima. Todavia, a socialização do saber culto não foi observada com a mesma ênfase. Os dados da pesquisa indicam que essa fragilização se deve especialmente aos seguintes fatores: as demandas imediatas do movimento social, a crença ainda vigente em um modo de produção camponês e o baixo desenvolvimento produtivo dos assentamentos, a presença de algumas vertentes teóricas e pedagógicas que informam as elaborações do setor de educação que nivelam as diferentes formas de saber. Se este é um ponto pouco esclarecido na proposta investigada, ele não deixa de ser objeto de diferentes concepções no Movimento Social – como outros também o são, e que se relaciona com os diferentes contextos da luta. Pensamos que no decorrer dos anos 2000, simultaneamente à “crise da escola” no interior do Movimento Social, há indicações de que essa dimensão do trabalho escolar possa ser revigorada, o que depende substancialmente das condições gerais da luta dessa Organização.

Para pensar o problema conteúdo/forma escolar, recorreremos à teoria marxista da educação. Para essa teoria, as formas educacionais encontram-se em dialética articulação com a forma de vida social mais ampla, de modo que a construção de uma nova forma/conteúdo da

educação não pode acontecer de maneira plena enquanto o modo de produção da vida permanece o mesmo. E isso de tal maneira que a questão conteúdo/forma da escola é a mesma questão da nova sociedade. Por outro lado, a nova sociedade não será instaurada se não nos pusermos a construí-la dentro das possibilidades que temos hoje, o que inclui a educação e a escola. Sobre isso Marx já se expressou com clareza: “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX, 1869, apud MARX E ENGELS, 2004). Para nós, o MST tem o mérito de ensaiar essa nova escola, nas atuais circunstâncias, e o faz nos limites, possibilidades e contradições que este tempo nos coloca, como buscamos demonstrar neste estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.

ALGEBAILLE, Evelibe B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). UFF, Niterói, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, Maria. N. R. As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra. **III EBEM**. Salvador, 2007.

_____. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.

AUED, Bernardete. **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (org.) MST: Exceção ou regra? In: AUED, B. e PAULILO, M. I. S. **Agricultura Familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. A geração de emprego e as cooperativas alternativas. In: _____. **Traços do trabalho Coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. e PAULILO, Maria I.S. (org) **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.

AUED, Idaleto M. e GRADE, Marlene. O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: fabricando uma nova sociedade. **Desafio: revista de**

economia e administração, v.1, n.1. Campo Grande: UFMS, janeiro-junho de 2000.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST**. Florianópolis: UFSC, Dissertação (Mestrado em Educação), 2008.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913 – 1956**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGO, Ademar. A vez dos valores, In: **Caderno de Formação n. 26**. São Paulo: MST, 1998.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CALAZANS, Marcelo. Monocultivo de Eucalipto. In: MST. **Textos para estudo e debate – 5º Congresso Nacional do MST**. São Paulo: MST, 2007b.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Concepção de Escola no MST**. Veranópolis - RS, 2007. (Não publicado).

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPIGOTO, Salete. Trajetória de Militante e Educadora na Pesquisa. In: TEDESCO, João Carlos & CARINI, Joel João. **Os conflitos agrários no norte gaúcho, 1980-2008**. Porto Alegre: EST-EDIÇÕES, 2008.

CARVALHO, Horácio. As contradições internas no esforço de cooperação nos assentamentos de reforma agrária do MST (período 1989-1999). In: CONCRAB. **Caderno de Cooperação Agrícola n. 8**, São Paulo: 1999.

_____. A agroenergia e o agronegócio. In: MST. **Textos para estudo e debate – 5º Congresso Nacional do MST**. São Paulo: MST, 2007b.

CASTRO, Ramón Peña. **A questão do trabalho**. Texto apresentado ao Programa de Pós – Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, 1988.

CONCRAB. O que levar em conta para a organização do assentamento: a discussão no acampamento. **Caderno de Cooperação Agrícola** n. 10. São Paulo, 2001.

_____. **Elementos para uma estratégia de desenvolvimento sustentável dos assentamentos de Reforma Agrária do Brasil**. S.I. [200-].

_____. Cooperação Agrícola: eixos prioritários de ação, princípios e formas. **Caderno de Cooperação** n. 5. São Paulo: CONCRAB, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo**: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Administração), Curitiba: UFPR, 2000.

_____. **O processo produtivo capitalista na agricultura e a introdução dos organismos geneticamente modificados**: O caso da cultura da Soja Roundup Ready (RR) no Brasil. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Brasília: UnB, 2009.

CONDE, Soraya F. Linha do tempo. In: AUED, B. W. e PAULILO, M. I. S. (org) **Agricultura Familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.

CPT. **Conflitos no campo diminuem, mas violência cresce**. Disponível em www.cptnac.com.br/, 4/9/2009. Acesso em 20 de novembro de 2009b.

_____. **Conflitos no Campo Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2009.

DALMAGRO, Sandra L. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na Fronteira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2002.

____. **Memorial Descritivo**: análise das experiências profissionais e acadêmicas. Santa Catarina, setembro de 2005. (Não publicado).

____. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. **I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**, Florianópolis: I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, 2009. CD-ROM.

DI GIORGI, Cristiano. Paulo Freire e o marxismo: pontos para uma reflexão. **Quaestio**: Revista de Estudos da Educação, v.9, n°.1. Sorocaba, SP: Uniso, 2007.

DUARTE, Newton. (org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições para uma análise crítica. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUAYER, Mario. **Relativismo, certeza e conformismo**: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital. [Rio de Janeiro], 2008. (Não publicado).

FERNANDES, Bernardo M. **A formação do MST no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

____. Questão agrária, pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001b.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FIGUEIRA, Pedro de A. A educação de um ponto de vista histórico. **INTERMEIO** – Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.

FIOD, Edna G. M. Crise da educação e sociedade do trabalho. **Revista Perspectiva**, v. 14, n. 26, Florianópolis, Editora da UFSC, 1996.

_____. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED. B. W. (org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLORESTA, Leila. **Escolas dos assentamentos/acampamentos**: uma pedagogia para revolução? Tese (Doutorado em Educação), Campinas: UNICAMP, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luis C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Materialismo Histórico Dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do Iterra**, n. 14, Veranópolis, 2007.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, Jan./Abr. 2009.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FUNDEP. **Oficinas de capacitação pedagógica – lições sobre nosso trabalho de preparação dos professores para o meio rural**. Porto Alegre, 1993. (Não publicado).

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2009.

GERMER, Claus M. Trabalhadores: bases do programa agrário. **Revista Teoria e Debate**, n. 24, São Paulo, maio de 1994.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

GORGEN, Frei Sérgio. **Marcha ao coração do latifúndio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRADE, Marlene. **MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista**. Florianópolis: UFSC, Dissertação (Mestrado em Economia), 2000.

GRAZIANO DA SILVA, José. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. O desenvolvimento do capitalismo no campo e a reforma agrária, In: STÉDILE, J.P. (org.) **A questão agrária hoje**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (p. 137 – 143).

GREIN, Isabel e GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante no desafio da luta pela reforma agrária, In: MST. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e Significados. **Cadernos da Escola Itinerante**, n. 2, ano I. Curitiba: Gráfica do Estado, outubro de 2008b.

GROPPIA AQUINO, J. **A desinstitucionalização escolar**. Palestra proferida na Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2005. (Não publicado).

GUZMÁN, E. S. e MOLINA, M.G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular e Via Campesina, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

IASI, Mauro. **As metamorfoses da consciência de classe**. O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf

INEP. **Educação Superior Brasileira** 1991 – 2004. Brasília: INEP, 2006.

INEP. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2007.

IEJC. **Balço e perspectivas para o trabalho do Instituto de Educação Josué de Castro**. Veranópolis, RS, abril de 2008. (Não publicado).

ITERRA. Oficina de elaboração pedagógica: sistematização. Veranópolis, 2007. (Não publicado).

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, S. Assentamentos rurais no Brasil: impactos, dimensões e significados, In: STÉDILE, J. P. (org.) **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 157 – 176.

LEITE, S., HEREDIA, B., MEDEIROS, L., *et al.* (Orgs.). **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o rural brasileiro. Brasília: IICA: NEAD; São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Estudos NEAD, n.6).

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: Elementos para a crítica da teoria liberal da Educação. Campinas: UNICAMP, Tese (Doutorado em Educação), 1994.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. **Marxismo ou existencialismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. O marxismo ortodoxo. In: NETTO, José Paulo (org.). **György Lukács**. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **Ontologia do ser social**. O Trabalho. Maceió, 1984 (Tradução Ivo Tonet). (Não publicado).

_____. **Ontologia do ser social**. Neopositivismo. 1984 (Tradução Mario Duayer). (Não publicado).

MACHADO, Ilma. Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2003.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2000.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Adalberto. Um novo impulso para a organização dos assentamentos e da cooperação. **Boletim da Educação n. 11**. Edição Especial. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. São Paulo, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, José. Burguesia Laranja. In: NÚCLEO de Educação Popular 13 de Maio. **Crítica Semanal da Economia**. São Paulo, ano XXIII, nº 993 e 994, outubro de 2009.

MANDEL, Ernest. O materialismo dialético, In: **Introdução ao Marxismo**. 1977. Disponível em

<http://orientacaomarxista.blogspot.com/2008/06/o-materialismo-dialtico-ernest-mandel.html>. Acesso em 18 de ago. 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. Carta a Annenkov. In: **Obras escolhidas**, Tomo I. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. Para a Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. 16ª ed. Livro 1, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. 17ª ed. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MEDEIROS, Leonilde S. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – notas sobre a produção de um movimento social, In: FERREIRA, J. e REIS, D. A. **Revolução e democracia (1964 - ...)**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (As esquerdas no Brasil; v. 3) (p. 563 – 593).

_____. Sem Terra, "Assentados", "Agricultores familiares": considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: **Una nueva ruralidad en América Latina?** CLACSO, Buenos Aires, 2001.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/medeiros.pdf>

MILIBAND, R. Análise de classes. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.) **Teoria social hoje**. Trad. de Gilson C. C. de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 471-502.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: por uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização.** <http://resistir.info/>, 2004.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MORAES, Maria Célia. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada:** a experiência de Francisco Campos. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Publicações, 2000.

MST. **Normais gerais do MST.** São Paulo, 1989.

_____. **Documento básico do MST.** Piracicaba: MST, 1991.

_____. **Construindo o caminho.** São Paulo: MST, 2001.

_____. **Os desafios da produção e a organicidade do setor.** São Paulo, 2001a. (Não publicado).

_____. **Estratégia para os assentamentos no contexto atual da luta de classes.** S.I.: março de 2005. (Não publicado).

_____. **Os assentamentos no centro de nossas ações.** S.I. Novembro de 2006. (Não publicado).

_____. **Os assentamentos no centro de nossas ações.** Estudo com a coordenação do setor de produção. S.I. Maio de 2007. (documento eletrônico - slides).

_____. **Oficina de elaboração pedagógica:** Sistematização. Veranópolis, 2007a. (Não publicado).

_____. **Textos para estudo e debate – 5º Congresso Nacional do MST.** São Paulo: MST, 2007b.

_____. **Desafios da formação ideológica no MST.** São Paulo: MST, 2008.

MST. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências.
Cadernos da Escola Itinerante, ano I, n. 1, Curitiba, abril de 2008a.

_____. O MST e a Escola. **Relatório do Seminário O MST e a Escola**.
 SI, junho de 2008b. (Não publicado).

_____. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e Significados.
Cadernos da Escola Itinerante nº 2, ano I. Curitiba: Gráfica do Estado,
 outubro de 2008c.

_____. **Desafios da formação ideológica no MST**. Coletivo Nacional de
 Formação do MST. Síntese da reunião. Guararema: MST, 2008d. (Não
 publicado).

_____. **A formação política e ideológica nos cursos formais**: elementos
 para debate nas instâncias e coletivos. Guararema, SP, março de 2009.
 (Não publicado).

_____. Os desafios da luta pela Reforma Agrária Popular e do MST no
 atual contexto. **Caderno de Debates n.1**, São Paulo: MST, junho de
 2009a.

_____. Para entender os desafios internos do MST. **Caderno de Debates
 n.2**, São Paulo: MST, junho de 2009b.

_____. **A Formação política e ideológica nos cursos formais**.
 Elementos para o debate nas instâncias e coletivos. Coletivo Nacional de
 Formação do MST. Síntese da reunião. Guararema, 2009c. (Não
 publicado).

_____. Balanço e desafios para um novo ano. **MST Informa**, ano VII, n.
 178, dezembro de 2009d.

_____. **MST: lutas e conquistas**. 2ª ed. São Paulo: MST, Janeiro de
 2010. Disponível em www.mst.org.br. Acesso em 17 de março de 2010.

_____. A escola da luta pela terra. **Cadernos da Escola Itinerante**, n. 5,
 ano III. Curitiba: Gráfica do Estado, março de 2010a. (prelo).

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São
 Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. O avesso do avesso. **Revista Piauí**, n. 37, outubro de 2009.
Recebido por e-mail em 30 de outubro de 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Cutrale, símbolo do agronegócio internacionalizado. **Brasil de Fato**, n. 367. São Paulo, outubro de 2009.

PASSOS, Nalja. **A revista Veja e a invenção do ‘MST terrorista’**. Dissertação (Mestrado em Linguagens). Cuiabá: UFMT, 2009.

PETITAT, André. **Produção da escola – produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINASSI, Maria Orlanda. **Da miséria ideológica à crise do capital; uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIZETTA, Adelar. J. **Estratégias da formação no MST**. São Paulo, 2006. (Não publicado).

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia R. (org.) **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, 2).

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. Vol. 2. São Paulo: Moraes, 1981.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAMPAIO, Plínio de A. **Análise de conjuntura política: notas para o MST**. São Paulo, 2005. (Não publicado).

_____. As duas novas reformas agrárias. **Folha de São Paulo**, São Paulo 5/12/2009 (p. A22 e 23).

SANTOS, Clarice. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UnB, 2009.

SANTOS, Marina dos. **Estado Brasileiro pouco avançou na Reforma Agrária**.

<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=44181>,

23/12/09. Entrevista concedida a Robson Braga. Recebida por e-mail em 29/12/2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Marxismo e pedagogia**. Intervenção no III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007.

_____. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**, 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVER, B. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. Trad. de Fabrizio Rigout. São Paulo: Boitempo, 2005.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, João Pedro e GORGEN, Sergio A. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

STÉDILE, J. P. e FERNANDES, B. M. **Brava gente**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.

STÉDILE, J. P. **Querem desmoralizar quem faz luta social neste país**. In: DIRCEU, José. Entrevista do Mês, 29/10/2009. www.zedirceu.com.br

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005.

____ e NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, ano 14, n. 26, Florianópolis: CED/UFSC, junho-dezembro de 1996.

_____. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica. **Revista Eletrônica Trabalhonecessário**. NEDATE/UFF. Ano 1, n. 1. 2003.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Consciência de classe e experiência sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Tese (Doutorado em educação). São Carlos: USFCar, 1997.

_____. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

_____. A natureza de classe dos trabalhadores sem-terra. In: AUED, B. e PAULILO, M. I. S. (org.). **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004. (p. 217 – 227).

_____. Trabalho e cooperativas: os (des) caminhos no processo de formação humana. In: _____. **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, 2).

_____. Trabalho e educação nas cooperativas do MST. In: Picanço, I. e Tiriba, L. (org). **Trabalho e educação**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

_____. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de agosto de 2008.

VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, junho de 2001.

ZANATTA, Mauro. Estratégia cada vez mais agressiva para compra de terras. **Valor Econômico**, São Paulo, 16/10/2009.

ZANELLA, José L. **A educação do campo a luz do materialismo histórico**. Francisco Beltrão, PR, 2005. (Não publicado).

_____. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o Marxismo. **Quaestio**: Revista de Estudos da Educação, v.9, nº.1. Sorocaba, SP: Uniso, 2007.

APÊNDICE A - Relação dos documentos analisados

- CALDART, R. e SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. IN: **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).
- MST. Educação. IN: **Documento básico do MST**. Piracicaba: MST, 1991.
- MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação n.18**. São Paulo, 1991.
- MST. Como deve ser a escola de um assentamento. **Boletim da Educação n. 1** São Paulo, 1992.
- MST. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação n. 1. IN: **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005a. (Publicado originalmente em 1992).
- MST. A importância da prática na aprendizagem das crianças. IN: **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em 1993).
- MST. Escola, Trabalho e Cooperação. **Boletim da Educação n. 4**. São Paulo, 1994.
- MST. O trabalho e a coletividade na educação. **Boletim da Educação n. 5**. São Paulo, 1995.
- MST. Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta. IN: **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005a (publicado originalmente em 1995a).
- MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação n. 8**. São Paulo, 1996.
- MST. Como fazemos a escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação n. 9**. São Paulo, 1999.
- MST. Os desafios do Setor de Educação. IN: **Construindo o Caminho**. São Paulo, 2001.
- MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação n. 8**. São Paulo, 2001a.
- MST. Educação no MST: Balanço 20 anos. **Boletim da Educação n. 9**. São Paulo, 2004.
- MST. A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los. **Síntese da discussão da Coordenação Nacional**. Goiânia, junho de 2005. (Não publicado).
- MST. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005a.
- MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária. **Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio**

nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia, setembro de 2006.
(Não publicado).

MST. **Programa de Reforma Agrária.** Brasília, 2007.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. IN: **Cadernos do Iterra**, ano VII, n. 13, Veranópolis, 2007.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1

Militantes históricos da luta por escola no MST

Fale um pouco sobre sua experiência com escolas no MST. Como foi o início de seu trabalho com educação e escola e seu desenvolvimento?

Qual o sentido da escola para o MST? (Porque/para que escola no MST? O que há na escola que interessa ao MST?)

Como e porque a escola passa a ser uma questão para os sem terra?

Os primeiros acampamentos, mesmo antes da criação do MST lutavam por escola. O que motiva a luta por escola neste momento?

As primeiras escolas nos acampamentos já são vistas como espaços políticos, isto é que devem proporcionar uma educação diferenciada?

Que tipo de trabalho, acompanhamento, o MST desenvolvia nas escolas nos primeiros anos do MST? E depois?

Você identifica algum momento em que a proposta de educação do Movimento teve maior aceitação, diálogo com as escolas? Se sim, a que se atribui este maior diálogo?

Como foi historicamente e atualmente a apropriação dos documentos, cadernos e boletins de educação por parte das escolas do Movimento?

No período de 1990 a 1995 há uma vasta produção de documentos do MST sobre a escola, cujo eixo orientador é uma Escola do Trabalho. O que se avançou na prática das escolas num período tão frutífero de elaboração de documentos?

O que conquistou/ganhou com a estreita relação entre escola e trabalho? O que significa para o MST escola do trabalho?

Qual o papel da escola no que se refere à construção de processos produtivos nos assentamentos?

Qual a importância da escola para o acesso dos sem terras ao conhecimento, à ciência? Como isto tem acontecido?

O que se espera da escola no que se refere à formação política e ideológica?

A escola tem correspondido às expectativas do Movimento na formação política e ideológica? Em que circunstâncias?

Como avaliam o trabalho do setor de educação atualmente. Qualidades e limites.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista 2

Coordenação do Setor de Educação do MST

Qual o sentido da escola para o MST? (Porque/para que escola no MST? O que há na escola que interessa ao MST?) Como a escola é vista em relação aos propósitos maiores do MST?

É possível dizer que há um período em que a produção do MST sobre a escola é mais fértil? Qual e porque?

O que significa para o MST escola do trabalho? O que conquistou/ganhou com a estreita relação entre escola e trabalho no período 90 - 95?

Qual o papel da escola no que se refere à construção de processos produtivos nos assentamentos?

Qual a importância da escola para o acesso dos sem terras ao conhecimento, à ciência? Como isto tem acontecido?

O que se espera da escola no que se refere à formação política e ideológica?

A escola tem correspondido às expectativas do Movimento na formação política e ideológica? Em que circunstâncias?

Quais as maiores alterações que o MST promove na escola que a diferenciam da escola burguesa?

E quais as maiores dificuldades enfrentadas para a construção de um novo tipo de escola?

Quais as mudanças nas idéias em torno da escola entre a década de 90 e agora?

Quais os principais fundamentos teóricos da proposta escolar do Movimento?

Como é a relação entre a Educação do Campo e a Pedagogia do MST e a escola no MST?

O MST possui espaços diversos onde sua proposta de escola se implementa, com mais ou menos êxito, com diferenças e semelhanças,

como as Itinerantes, os Centros de Formação, os cursos profissionalizantes, as escolas de assentamento? Como você avalia estes diferentes espaços na implementação da proposta escolar do MST?

Ao longo da história do MST identifica-se um crescimento vertiginoso das questões escolares (inicialmente das crianças até todo Sem Terra estudando). Porque a escola e o estudo adquiriram tamanha importância junto aos Sem Terra?

O crescente acento na escolarização, que geralmente tem passado pela escola formal e/ou por projetos governamentais, não significa uma formalização do próprio MST e uma válvula de escape dado o impasse para a realização da RA?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista 3

Dirigentes do MST

Questões gerais

1. Qual avaliação você faz do atual momento histórico pelo qual o Movimento (MST) passa?
2. Qual a repercussão das políticas destes sete anos de governo Lula para o Movimento?
3. Quais mudanças se observam no perfil das famílias que vão para os acampamentos? Que novas questões a mudança no perfil do sem terra coloca para o movimento, a luta pela RA e a organização dos acampamentos e assentamentos?
4. Como você avalia a produção agropecuária nos assentamentos? Quais as principais dificuldades e as principais estratégias do MST para avançar neste campo?
5. Quais as principais mudanças operadas na organicidade interna do Movimento e em suas formas de luta nos últimos anos?

Questões sobre escola/educação

6. Qual o sentido da escola para o MST? O que o MST espera da educação escolar?
7. Por qual escola o Movimento luta?
8. Qual o potencial (o que há de novo) nas escolas nos assentamentos e acampamentos? E quais as principais dificuldades?
9. Qual avaliação você faz da proposta de educação do Movimento? Quais os destaques positivos e quais as principais limitações?
10. Qual avaliação o MST tem do Movimento Nacional por uma Educação do Campo?
11. Observamos na última década um crescimento das ações do MST com relação à escolarização. A que se atribui este crescimento?